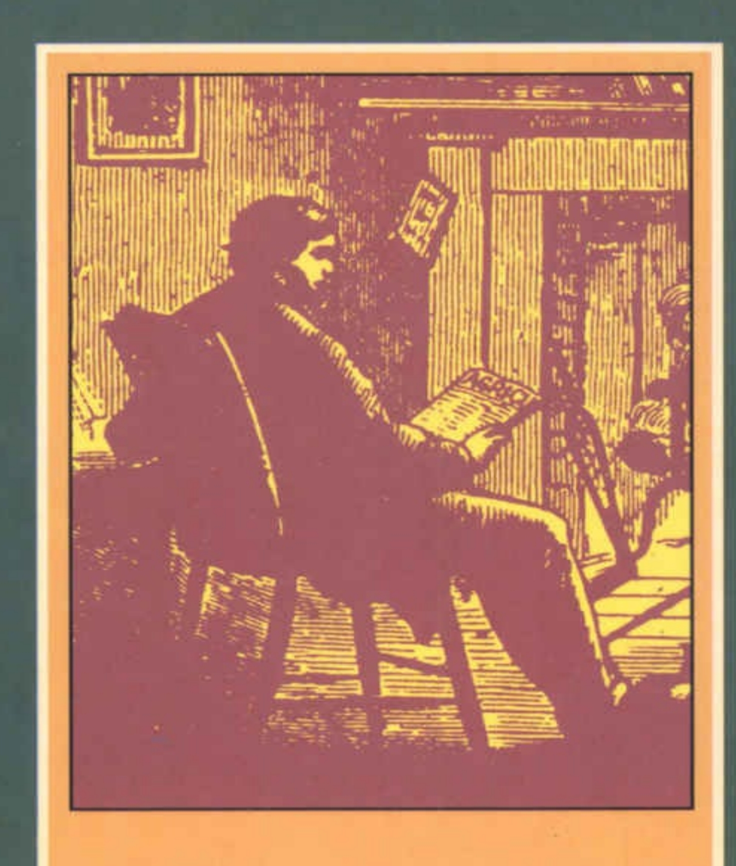


PROYECTO
DIDÁCTICO
QUIRÓN

MATTHEW LIPMAN



PENSAMIENTO COMPLEJO Y EDUCACIÓN



Ediciones
de la Torre

Segunda edición

Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer

Matthew Lipman

Pensamiento complejo y educación

Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer



Del texto original: Cambridge University Press
De la traducción: Virginia Ferrer Cerveró
De esta edición: Ediciones de la Torre
Espronceda, 20 28003 Madrid
Tel.: 91 692 20 34 Fax.: 91 692 48 55
info@edicionesdelatorre.com
www.edicionesdelatorre.com
Primera edición: mayo 2014
ETIndex: 279DQF10D
ISBN: 978-84-7960-710-4
Formato digital:
Iris Cultura y Comunicación S.L.

INTRODUCCIÓN

Recuerdo aún con turbación el respeto que me produjo visitar el despacho de M. Lipman[1] situado en el ala norte del viejo caserón que hace de sede del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), en Montclair State College —un *campus* norteamericano, de tamaño mediano, armónicamente diseñado, a modo de pequeña ciudadela-fortaleza del saber, la técnica y la cultura—, en New Jersey. Fue en la fría primavera de 1991 cuando crucé el Atlántico, no sin cierto temor, pues partía un día después del alto el fuego oficial contra Irak, en la III batalla mundial —o al menos de una parte del mundo—, la guerra del Golfo, en aquel entonces, profesora de filosofía de bachillerato recién ingresada en el ámbito de la innovación y de la investigación educativas, empírica del programa de Filosofía para Niños y Niñas desde hacía apenas dos años, becada para realizar mi tesis doctoral.

Y digo con afectación pues me impresionó la frugalidad, la concentración, el silencio, el peso del lugar que rodeaba a este *filósofo*. No tenía nada en común con la frenética actividad de los otros departamentos universitarios de educación que había visitado en el mismo *campus,* con su ingente dotación de ordenadores que aseguraban al profesorado un permanente acceso a su correo electrónico desde el que, cual apéndices, mordisqueaban sus hamburguesas chorreantes, enganchados al teclado y rodeados de múltiples paneles con infinidad de carteles, mensajes, notas, recordatorios, mientras, al son repetido del teléfono, compulsivamente contestaban, al tiempo que revisaban trabajos de sus alumnos y entre tanto garabateaban su agenda repleta ya para el próximo curso. Lipman, frente a este torbellino académico, se mantenía como en un refugio, hibernando en su santuario que protegía mediante un difícil acceso. Prácticamente sin luz artificial, sólo una gran ventana de una pequeña habitación soleada, amueblada con un gran escritorio alumbrado por una lámpara de mesa, estanterías y sillones de madera noble, confortables, en cuyo centro aparecía una vieja máquina de escribir y notas de viajes. Lipman, alto, enjuto, pálido, pero con una sonrisa afable y pétrea al mismo tiempo, a las doce descansaba de su trabajo y se desplazaba al sillón de los invitados para tomar, en una mesa-camilla, sosegadamente, fruta y café en su pausa, tras la cual reanudaba su reflexivo

estudio.

Sí, estudio. Esto fue quizá lo que más me impactó, un maestro-filósofo en su estudio[2]. Esta austeridad y concentración me revelaba un pensamiento constante, una espesa pero fluida atención que no podía perturbarse, en que casi nadie se atrevía a irrumpir. En sus clases, al comentar textos de pensadores del pragmatismo norteamericano, apenas intervenía, y cuando era así, su expresión era aguda, lenta, con una gran fijación y mostrando una enorme tensión para precisar su lenguaje. Este gran respeto al verbo podía parecer cierto desprecio por la comunicación vulgarizada, por la vaguedad y la producción comunicativa inútil, pero su reserva personal y su distancia eran mecanismos de preservación del significado en el constante movimiento interpretativo en el que nos sumergía cuando debatíamos con el fin de no producir mensajes superfluos, hacia una economía de la conversación. Mis acercamientos —al margen de sus clases—, fueron muy infructuosos; no lograba expresar en mi inglés oral de bachiller un mensaje suficientemente relevante y pertinente para poder entrar en diálogo con él. Él nos retaba constantemente a pensar por nosotros mismos antes de proferir palabra. Esto, para una latina, resultaba insoportable. Decidí esperar una ocasión más adecuada.

Llegó al cabo de dos meses. Tomamos el mismo avión en dirección a México ciudad, invitados a un congreso internacional sobre *Filosofía para Niños y Niñas* organizado por el ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children). «¡Por fin!», pensé en mi interior, tenía frente a mí la oportunidad deseada para poder intercambiar mis ideas con Lipman, mi proyecto de tesis sobre el pensamiento crítico, sobre la formación del profesorado. El rato de espera en el aeropuerto no dio los resultados esperados. Al iniciar el vuelo, volví a atacarle —infructuosamente — con mis balbuceos. Así seguimos los primeros veinte minutos en el aire. De repente, un aviso de la azafata, alarma de huracán y la orden inmediata de regresar a los asientos y atarnos el cinturón nos sorprendió, avisándonos del peligro en el que habíamos entrado. El avión empieza a tambalearse perdiendo altura, impotentes nos sentíamos todos los pasajeros, como en una caprichosa coctelera asiéndonos fuerte a los antebrazos para no salir disparados del asiento, las caras iban mudando de expresión, cual más agónica. De pronto nos notifican nerviosamente que nos desviamos hacia Cuba. Lipman, a mi lado, empieza a transpirar, se le notaba visiblemente inquieto y alterado, su impasible serenidad empezaba a desmonorarse, inquietos nos miramos, me interpela con turbación, comentamos el hecho y las posibilidades que ocultaba: en manos del azar de las fuerzas de la Naturaleza nos irrumpe siempre la imagen más fatal. Yo pensaba en mi embarazo de dos meses y en las posibilidades que se nos podían cerrar en los míos. Es entonces cuando necesitó urgentemente hablar conmigo. La

vivencia compartida de alerta máxima, de probable peligro de accidente aéreo le decide por fin a mantener la conversación que yo hacía semanas buscaba. El desprotegido aparato empieza a rodear la isla una y otra vez, sobrevolando el Caribe, evitando lo peor. Así nos mantuvimos casi una hora, hasta que por fin salimos del ciclón y pudimos retomar la ruta programada hasta México.

¿Qué había ocurrido? *Una experiencia*. Por fin compartimos una vivencia mutua, un sentimiento, una emoción —el miedo a morir de repente, injustamente, gratuitamente— nos unió por minutos y se hizo necesaria el habla. Aproveché al máximo esa circunstancia, pasase lo que pasase. La relación fue entonces de igual a igual, empatados frente a la muerte. Establecimos por fin esa comunicación deseada. El diálogo requiere una experiencia de vida compartida, una semántica de los hechos, una referencia sensible. Evidentemente, no es necesario que las experiencias de vida sean tan ciclónicas. Sin otorgarle la mínima relevancia a esta provisional anécdota del vuelo, sí me ha resultado útil explotarla para representarme el pensamiento lipmaniano y su entronque con la experiencia.

El pensamiento de Lipman es conceptual, duro, seco, conforme a su carácter. Es por ello por lo que su hermenéutica se articula sólo desde la experiencia que la descifra. Ésta es una de las peculiaridades que salva el proyecto *Filosofía para Niños y Niñas* de la vulgarización, del escaparatismo pedagógico, pues sólo desde la actualización de éste, de su plasmación concreta en el aula, se alcanzan a vislumbrar el pensamiento y las intenciones de su creador. Comprendí luego que su negativa a la frivolidad de la charla convencional, que a simple vista —repito— pareciera despectiva, es sencillamente un aviso, un escudo frente a la mercantilización de la palabra, a la vacuidad del ruido que nos bombardea desde el discurso reformista a muchos enseñantes. Su lenguaje —como podrán apreciar los lectores y lectoras— por ello es denso y afilado cual ebanista que corta y pule, acopla y lija, entalla e incrusta las palabras con escuetos y precisos movimientos. Esta misma escrupulosidad formal anticipa su minuciosidad conceptual. Así la trabazón argumental de la forma de expresión de Lipman viene conformada con la cualidad argumentativa que le exige al currículum escolar en su obra *Pensamiento complejo y educación*.

A la síntesis de teorías y corrientes pedagógicas, psicológicas y filosóficas que nos presenta le corresponde también un pensamiento expresado de forma compacta y que sólo la práctica educativa puede deshilvanar. La radicalidad de su propuesta viene acompañada por una manifestación también contundente, sin rodeos y eminentemente comprometida. Los apretados párrafos, apartados y capítulos se van sucediendo y se engarzan los unos con los otros con el mismo peso y claridad lógica que defiende el autor para la práctica del pensamiento complejo en educación. No obstante, esta

coherencia formal no lleva a reduccionismos, pues el nivel de articulación, apertura y deliberación de la temática tratada no queda traicionada por la lucidez formal de la expresión, que a veces raya, con toda su potencia sugeridora, en lo aforístico. A diferencia de otras obras anteriores, más didácticas[3], ésta es eminentemente conceptual y teórica, pues presenta su *corpus* intelectual de forma ordenada y sistemática.

Es cierto que Lipman, apoyándose en autores como Paul dualiza los procesos de elucidación crítica en dos adversarios: los racionales y los irracionales (simplicidad/complejidad; luz/oscuridad; intolerancia/racionalidad; ilustración/irracionalidad; fines/medios; partes/todo; instrumental/consumativa). Por un lado, es necesaria esta clásica distinción en épocas en que el irracionalismo se viste a veces con disfraces racionales: p. ej., el capitalismo tecnológico-militar-secular occidental que se presenta como el modelo de sociedad racionalizada ejemplar frente a la sensualidad y la religiosidad absolutista del fanatismo de muchas sociedades precapitalistas. Pero, por otro lado, los binomios mostrados por Lipman no son tan simples, pues los ofrece en su íntima dialéctica. Es decir, la acción quirúrgica de la distinción existe, pues estas categorías nos ayudan a pensar, pero las operaciones endógenas son sutiles y finas al proponer por un lado la complejidad, la multiangularidad, la crítica, el pensamiento comprometido —una utopía educativa, intelectual y social— frente a la simplicidad de análisis, el reduccionismo, el pensamiento monológico, el egocentrismo social, los prejuicios y delusiones.

Traducir es investigar; investigar su escritura; deliberar con él; descodificar el significado; descifrar los sentidos. Para poder traducir hay que establecer una comunicación simpática con el autor, con sus ideas y prácticas. Por ello es un proceso intersubjetivo, no hay traducciones objetivas, tal como el mismo Lipman afirma:

> Sin duda todas las traducciones incorporan algún elemento de interpretación; la preservación del significado no siempre es la cuestión prioritaria entre los traductores.

Un ejemplo que ilustra la problemática de la traducción de esta obra clave de Lipman se revela en el planteamiento de la complejidad del abordaje que realiza de los términos de la psicología a través del concepto *Higher-Order Thinking*. La traducción textual de este término, que se ha divulgado en diversas versiones castellanas de escritos suyos anteriores, sería «pensamiento de orden superior» o también «pensamiento de alto nivel». Una polémica aún abierta en psicología del pensamiento se refiere a la determinación de los procesos superiores del pensamiento frente a aquellos denominados inferiores, más cercanos al mundo animal o a procesos

irracionales, afectivos, imaginativos y sensitivos de la especie humana. En la bibliografía especializada entonces nos hallamos con términos como *Lower-Order Thinking* refiriéndose al pensamiento de orden o de bajo nivel frente a aquellos de grado superior. Los términos polémicos son «order» y «higher/lower». Entre la perspectiva cognitiva se nos indica siempre una gradación, clasificación lineal de tipos de pensamiento categorizados de forma jerárquica y asociados a las conductas más animales o instintivas *(lower)* frente a inteligencias superiores, más humanizadas *(higher)*. Dudo que Lipman se refiera a esta clasificación. En primer lugar porque en distintos lugares del texto hace equivaler *Higher-Order Thinking* a *Complex Thinking,* es decir, a un pensamiento complejo o pensamiento de la complejidad. Por ello el otro término de la oposición lipmaniana no sería un pensamiento de orden inferior, sino un pensamiento reduccionista, simplificador (lo opuesto de complejo) tal como nos lo confirma el autor:

> El pensamiento de orden superior tiende hacia la complejidad. Rechaza la aceptación de formulaciones o soluciones simplistas. En cambio, viene estimulado por lo que es problemático o complicado; siente, en palabras de Yeats, «la fascinación por lo dificultoso». La complejidad implica aquí variedad, diversificación infinita, individuación; todo ello atrae al pensamiento de orden superior.

El pensamiento de Lipman no es taxonómico aunque reconoce que algunas taxonomías pueden sernos útiles. Sí se refiere a habilidades de orden superior y habilidades de orden inferior, pero *no a un pensamiento superior frente a uno inferior*. Ello me lleva a pensar que «order» para Lipman no se refiere únicamente a jerarquía, sino a dimensiones de comprensión. Tiene sentido atribuir superioridad como categoría comparativa frente a algo inferior, pero cuando esta inferioridad o comparación no existe, la superioridad tampoco es pertinente. Por ejemplo, si afirmamos que *Paco es el más alto,* rápidamente inquirimos con respecto a qué o quién es más alto. Es decir, buscamos el elemento comparativo. Si no lo hallamos, *Paco es el más alto,* preservando su significado, pierde sentido. Algo semejante sucede con el polémico término *pensamiento de orden superior* en este libro de Lipman. No hallamos su referente comparativo en cuanto al pensamiento. La segunda acepción de «order» en inglés se refiere al mandato de una corte o de un jurado[4]. El término tiene también referentes en la mayoría de saberes y prácticas humanas: arquitectura, matemáticas, mitología, religión, literatura, economía, filosofía, política, derecho, arte, educación, psicología, astronomía... Lipman nos repropone la dualidad caos/orden que atraviesa la historia de la humanidad y su comprensión. Orden frente a caos, complejidad frente a simplicidad. Para Lipman, el pensamiento complejo o de orden superior incluye también la dimensión emotiva, afectiva y social del

pensar. Por otro lado, critica la hipocresía, la parcialidad y/o la ingenuidad de muchos proyectos y declaraciones de intenciones para el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, claramente insuficiente desde un compromiso serio con el pensamiento libre, expresado por él de esta forma:

> El camino no pasa por la enseñanza de destrezas para la mejora del pensamiento desde planteamientos superficiales pincelados con un barniz lógico o desde propuestas neutrales de investigación inocente, desorientada y acrítica. Nuestros niños y niñas necesitan foros de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis. Desgraciadamente, el contrapeso que pueden ofrecer estos foros universitarios es mínimo debido a la herencia que arrastran los estudiantes de su experiencia escolar de primaria y secundaria en la que se potenciaron hábitos de inhibición intelectual. La libertad de las ideas no garantiza un pensamiento de orden superior, aunque sí es una condición valiosa para dicho pensamiento, del mismo modo que las plantas necesitan la luz del sol.

Es decir, las distinciones lipmanianas no ocurren entre dos simplicidades, sino entre la apuesta por una visión compleja de la realidad frente a la visión unidimensional, que diría Marcuse, de la vida. Cuando Lipman distingue en el capítulo 8 entre una perpectiva instrumental y otra consumativa de la calidad cognitiva del pensamiento, en el fondo nos está recordando la dualidad producción/placer presente en el análisis de muchos teóricos de la Escuela de Frankfurt y en especial en el de Herbert Marcuse[5]. La noción de visión o perspectiva «consumativa» de M. Lipman es en cierto modo análoga a la experiencia estética de los actos psíquicos que se realizan por placer, experiencia sobre la que teorizó anteriormente en diversas publicaciones[6]. La defensa del placer (que M. Lipman llama a veces satisfacción, disfrute, etc.) frente a todas aquellas estrategias mediadoras para alcanzar fines —la mayoría de las veces determinados por otros—, es una apuesta radical (aunque el estilo analítico y desapasionado del autor nos engañe a veces) por otra forma distinta de pensar el pensamiento y la racionalidad humanas, una forma más humana de abordarlos. Lipman pone en movimiento todos los tipos de pensamiento, el crítico, el creativo, el pensamiento marginal, la lógica informal, la lógica de la cotidianeidad, la articulación afectiva, la reflexión social, el juicio estético, el razonamiento moral, la dialogía comunitaria. Y con ello nos propone una relectura crítica muy rigurosa de la psicologización del pensamiento desde la mirada filosófica. Algunos autores han desvelado la falacia psicologicista que, mediatizada por los discursos seudoliberadores de las pedagogías progresistas, nos está imponiendo la retecnificación del currículum, la recategorización del alumnado y de sus capacidades, la regulación de las actividades escolares, la remedición con la moda evaluativa, la reclasificación de los sujetos a través de la maquinaria psicopedagógica, la normalización de las acciones educativas en las escuelas, *por el bien y el desarrollo del niño/a,* es decir, prácticas y discursos de signos

contrarios como promesas simultáneas[7]. En este sentido, Lipman desafía la visión evolutiva y por estadios, clasificatoria del niño, cuyo máximo desarrollo se concibe en la racionalidad discursiva. Para este autor, las máximas capacidades están ya depositadas en la primera infancia, que no es un estadio inferior, sino de distinta cualidad que el adulto. Por ello Lipman va más allá de Piaget y de Köhlberg, este último en cuanto al razonamiento moral, acusando sus limitaciones, discutidas por otros autores también. Lipman denuncia esta problemática a través del análisis del encuentro entre Piaget y Bloom en las aulas:

> Cuando los conceptos de Bloom penetraron en el imperio piagetiano de la educación fueron integrados perfecta y armónicamente a Piaget: la jerarquía se interpretaba desde la teoría de los estadios de desarrollo. Los procesos de pensamiento concreto de los niños y niñas les permitían desarrollar poco más que tareas memorísticas, con lo cual sería sólo mediante la ascensión, estadio a estadio, como podrían alcanzar el nivel adulto, la cima del proceso completo, el estadio evaluativo. El efecto fue contundente, negar la posibilidad de que los niños y niñas pensasen críticamente. Desde la interpretación longitudinal y evolutiva, los niños y niñas no son capaces de orientar su propio pensamiento, de aportar razones a sus opiniones o de llevar a la práctica operaciones lógicas. Sólo la agonía del movimiento del «regreso a lo básico», a finales de 1970, permitió a los enseñantes reexaminar sus supuestos sobre el pensamiento y el conocimiento, y a su vez a los psicólogos poder repensar Piaget y Vygotsky. Y fue también sólo entonces cuando en los educadores caló la sospecha de haber sometido a los estudiantes a la privación de posibilidades intelectuales trascendentales, y que ello podía remediarse enseñándoles a razonar a través de la filosofía y enseñarles la filosofía a través del razonamiento.

Tampoco podemos confundir el pensamiento y la práctica de Lipman con la de muchos que defienden simplistamente el racionalismo en educación. Algunos le integran fácilmente dentro de la corriente analítica de la filosofía junto a Israel Scheffler: «Aunque sus carreras han seguido pautas bien diferentes, Israel Scheffler y Mathew Lipman comparten la visión de que la educación se ha de centrar en el desarrollo de la razonabilidad y de la racionalidad, y de que sus métodos y procedimientos han de respetar la racionalidad de los estudiantes. Asímismo, aunque sus dos libros presenten distintas propuestas, ambos están enormemente preocupados por explicar qué tipo de aprendizaje requiere el desarrollo de la racionalidad insistiendo en su importancia como meta educativa»[8]. En relación a ello, me gustaría apuntar la hipótesis de que Lipman no es fundamentalmente racionalista, sino razonabilista. Es consciente de que «la racionalidad» lleva en su seno la irracionalidad. Él mismo, como generación que vivió directamente el conflicto bélico de la II Guerra Mundial, forma parte de esta familia de autores que han desarrollado su obra más o menos teórica, epistemológica o pedagógicamente enarbolando un manifiesto antiirracionalista desde la búsqueda de otra racionalidad distinta a la positivista-tecnológica-egocéntrica-militarista como en la mayoría de los pensadores de la Escuela

de Frankfurt. K. O. Apel sería un buen ejemplo de ello, pues es notorio palpar a través de la lectura de sus escritos, el esfuerzo —explícito la mayoría de las veces— por desvelar los ocultos poderes de la irracionalidad desde la memoria de la barbarie bélica y presentar una salida a ésta. Pero la «racionalidad» lleva también a la guerra. La pedagogía progresista, centrada en el niño, racionalista, de la comprensión, de los años 20 y 30, tan criticada por los foucaltianos y posmodernos, reasume un nuevo valor, tras el genocidio de la Segunda Guerra Mundial, y yo añadiría, desde la guerra del Golfo y el permanente estado bélico mundial, destructivo y autodestructivo, al que nos están sometiendo las «democracias» liberales y su electorado. Quizá por ello Lipman plantea los límites y las contradicciones de la racionalidad, pero consciente de que es la única salida, una nueva racionalidad asentada sobre otras bases, desde un humanismo radical, crítico y problematizador:

> Deberíamos estar satisfechos con metas razonables o sensibles aun cuando no sean del todo racionales. Esto es especialmente verdadero en el caso de las disputas éticas, pues cada vez nos convencemos más de que las cuestiones polémicas en estos casos no se pueden resolver racionalmente y de que nos vemos obligados a realizar compromisos, a renunciar a cosas a cambio de otras y a defender el respeto para con nosotros mismos. La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.

Lipman nos alerta insistentemente sobre las trampas de muchos defensores del pensamiento, cuando abogan por incluir en la escuela una orientación cognitiva o de desarrollo de la inteligencia o de autonomía intelectual, pero que, por otro lado, insisten en que el alumnado ha de interiorizar los valores dominantes de nuestra sociedad capitalista, competitiva, patriotista, productivista, de mercado... Estas recomendaciones son consignas abstractas, meros «disfraces» —afirma él— de intenciones precisamente contrarias a una verdadera autonomía reflexiva en los alumnos y alumnas:

> Al mismo tiempo, querría destacar que tales conceptos, los principios que subyacen a éstos y las implicaciones que se derivan de ellos son exclusivamente la cara abstracta y teórica de la práctica crítica. Si fracasamos en la captura de la práctica —las formas en que la educación reflexiva pueda cristalizar realmente en las aulas— caeremos víctimas de la misma incomprensión que aquellos que cimentan sus vidas en la práctica rechazando la teoría.

Para ello Lipman nos propone las formas, los procedimientos y los fines de las *comunidades de investigación* como relevantes y pertinentes para el trabajo pedagógico y epistemológico en el aula. El aula es una extensión de la

comunidad universal de investigación, por lo que es un lugar idóneo para la producción y reconstrucción social —comunitaria— del conocimiento, de las sensibilidades científicas, de la razón, del desarrollo afectivo y moral de los sujetos discentes y docentes. Con lo cual está transgrediendo la dicotomía aún dominante: la ciencia produce/la escuela reproduce. La escuela, el aula, el grupo-clase, la unidad dinámica de los sujetos de la educación —para Lipman—, se convierten entonces en cronotopos de generación de pensamiento y acción originales y creativos, y no sólo en nichos repetidores y fijadores de la cultura reproductora. Lipman confía aún en la escuela, en la educación como motor de transformación social, moral y política de la sociedad.

La comunidad de investigación nos reabre un espacio y un tiempo auténticos de encuentro pedagógico, afectivo, lógico, estético y político en el aula, como microcosmos y «semillero» de la sociedad, tal como nos lo plantea en el capítulo 15, de modo semejante a las comunidades críticas de S. Kemmis[9]. En la comunidad de investigación se atraviesan experiencia educativa y método filosófico. La relación entre la experiencia y el método es interpenetrante y recíproca. Recurro a M. Zambrano, pues expresa esta relación de manera análoga: «La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es "a priori" y el método "a posteriori". Mas esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido de estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad»[10]. En Lipman método y experiencia tampoco se separan. En un cierto momento de su texto este autor, contraponiendo a Hume frente a Kant, opta por la radical insatisfacción de Diderot. Desde la comunidad de investigación se subsumen aprendizaje y enseñanza, dos actividades que a menudo se teorizan y practican por separado (a pesar de la corrección formal en los recientes manuales didácticos cuando se inserta la barra o guión para conectarlos enseñanza/aprendizaje o e/a) hasta el punto de haberse convertido en objetos del discurso de disciplinas distintas: el aprendizaje para la psicología; la enseñanza para la pedagogía, la didáctica. La psicopedagogía actual mantiene aún esta miopía, esta fragmentación, constituyéndose como el actual campo de lucha o mercado de explotación de unos u otros por mayores cuotas de intervención. En cambio, desde la perspectiva superadora de la filosofía, enseñar y aprender se confunden en una sola actividad productiva y compleja, dinámica y abierta desde el marco de una colectividad intersubjetiva que se lanza a la aventura del conocimiento y de la indagación existencial. La comunidad de investigación

arranca precisamente con la problematización del saber y las prácticas cotidianas y «normales» frente a la desposesión y a la sustitución que el currículum oficial hace de ese saber, a modo de los analizadores freireanos. La narrativa ofrece aquí a Lipman un instrumento valiosísimo para construir novelas con protagonistas análogos a los reales y a los posibles para la identificación y desidentificación necesarias en toda producción de la subjetividad[11]. Es entonces cuando la argumentación, la sensibilidad a las emociones ajenas, el razonamiento, la presentación de evidencias, el diálogo, la crítica, la autocrítica, la generación de ideas, la construcción de conocimiento, la deliberación moral, el compromiso personal y colectivo forman parte de este ordenado método que se despliega en cada aula en la que va madurando una comunidad de investigación.

Se divulga insistentemente en nuestros tiempos que los medios de comunicación, el poder de la televisión, la informática, la telemática y la escuela virtual, pareciera que pudiesen llegar a sustituir la necesidad de encuentros presenciales cara a cara entre el alumnado, y con el profesorado. La convivencia en el aula no es sólo una forma eficaz de transmitir unos conocimientos a un mayor número de sujetos en menor tiempo (ésta era la pretensión de la primera didáctica de Comercio) y que luego fue reformulándose en diferentes versiones sobre la productividad de la escolarización en masa. Para tales fines ahora son más baratos y eficaces otros medios como los tecnológicos actuales: audiovisuales, multimedia, etc., con una buena dosis de diseños autoinstructivos que disciplinen al individuo para un estudio aislado. Si algo puede reclamar y servir aún la escuela, es como espacio y tiempo de *humanización* y para cuyo fin los otros medios son del todo inútiles.

La reivindicación del poder en el aula nos refresca del desierto en el que nos encontramos muchas maestras y maestros, sofocados por las prescripciones curriculares, deshidratados por las limitaciones administrativas, condenados por una autoconfianza cada vez menor en las potencialidades, no sólo del alumnado, sino por las autolimitaciones teóricas y prácticas que nos imponemos el propio profesorado. El aula es sagrada, y aun a pesar de los condicionamientos institucionales, es un espacio cuya transgresión es imposible, sin romper el mismo concepto áulico. Algo que voy insistiendo a mis alumnos y alumnas de Educación y que me repito a mí misma para no olvidarlo, es el enorme poder transformador que tenemos el profesorado en el aula, como generación de condiciones y oportunidades para que la educación —a modo de caja de resonancia— abra a los sujetos que estamos en ella posibilidades insospechadas de reencuentros, de maduración, de toma de conciencia, de crecimiento, de liberación. En este sentido Lipman vuelve a proponer la utopía. En el aula, los maestros podemos destruir como construir, anular como elevar, convertir tímidos en

valientes y valientes en mezquinos; es, volviendo a la metáfora de Lipman, un microcosmo de formación que hemos de preservar por sus cualidades y potencialidades de cambio. Quizá por esto Lipman entroncaría en parte con los «comunitaristas» dentro del desarrollo moral y educativo.

Pero con semejante intención a la tradición del pensamiento negativo (Adorno), Lipman defiende la utilidad de un pensamiento individual y colectivo corrosivo que al menos nos ayuda a emitir juicios y a decidir sobre lo que *no* hemos de creer, frente a las postulaciones de otros autores que entienden que el pensamiento crítico ha de ser eminentemente propositivo (como, por ejemplo, R. Ennis). Recuperando entonces la concepción deweyana de investigación, Lipman nos recuerda constantemente que la comunidad de investigación supone un tipo de investigación abierta a diversas modalidades, entre ellas fundamentalmente la dialógica. El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política. Por tanto, investigación en sentido amplio, en sentido filosófico, en sentido explorador, que tanto puede ser investigación ética, como estética, como investigación social o investigación lógica. Es decir, sujetos y comunidades en permanente formulación de hipótesis sobre el mundo y ellos mismos, en una actitud problematizadora, en autocrítica constante, en una búsqueda permanente de la verdad, la belleza y la justicia[12].

Así en el pensamiento lipmaniano confluyen diversas corrientes de pensamiento como en un crisol transdisciplinar. El pensamiento de Lipman representa entonces una de las síntesis más potentes de las aportaciones intelectuales y corrientes pedagógicas, filosóficas y psicológicas del siglo xx y del pensamiento universal (Sócrates, Kant, Diderot, Marx, Dewey, Peirce, Mead, Wittgenstein, Piaget, Vygotski, Freire, Habermas, Giroux) que luego —y allí radica su virtud máxima— es capaz de transportar al «modo crítico y creativo de intervención educativa», es decir, el pensamiento complejo llevado a la acción formativa en la que se generan prácticas críticas y creativas en el trabajo didáctico a través de las experiencias transcontinentales de su proyecto curricular y educativo *Filosofía para Niños y Niñas* desde hace dos décadas.

Consciente de las injusticias del actual sistema capitalista, de la impunidad de los poderes económicos, de la alienación del sujeto, Lipman, como pensador de la libertad —uno de los pocos intelectuales norteamericanos que osa recuperar el Marx del *Manifiesto del Partido Comunista* en su análisis sobre la opresión y la dependencia intelectual de las clases y los grupos oprimidos (Cap. 15)—, sigue confiando —otros dirán que ingenuamente— en la transformación de la vida política, en la inversión de la democracia

formal hacia una democracia indagadora, cuestionadora, inquisitiva y autocorrectiva, *democracia investigadora* como mecanismo de denuncia y de compensación de los desequilibrios y desigualdades económicas y sociales, hacia la paz mundial[13]. Esta transformación democrática desde la base, desde las escuelas, garantizaría una mayor honestidad, intenciones y acciones sociales más humanizadoras, racionales y emancipatorias. Esta educación para una democracia investigadora requiere a su vez una educación investigadora que fomente actitudes y acciones también a su vez inquisitivas, cuestionadoras, interrogativas y autocorrectivas en el propio sujeto individual y colectivo, desde la primera infancia. Con ello Lipman se conectaría entonces también con el movimiento de defensa de los derechos de la infancia[14].

Una metáfora insistente en su concepción sociopolítica de la ciudadanía —muchos dirían que típicamente norteamericana— es el jurado como modelo de investigación crítica que lleva a toma de decisiones justas. El pensamiento complejo es una construcción colectiva en sentido vygotskiano, pero además orientado hacia un juicio justo (correcto y adecuado). El jurado como modelo de razonabilidad, proceso de investigación, de presentación de evidencias, pruebas, argumentos, de puesta en juego de intereses, emociones, creencias que han de desvelarse e identificarse a través de la deliberación comprometida para la formulación del juicio o veredicto que —automáticamente— se torna en decisión práctica. Lipman apuesta por una *pedagogía del juicio* eminentemente filosófica, pero a su vez incorporando críticamente aquellas aportaciones valiosas de otras disciplinas y saberes. El juicio lo sitúa entonces como aquella actividad teórico-práctica determinante para la construcción del pensamiento y el compromiso en la acción en los sujetos:

> Los juicios se reclaman en cualquier situación en la que se den sentimientos, intereses o argumentos en conflicto. Se necesitan cuando las demandas del cuerpo entran en conflicto con las de la mente, o cuando el pensamiento crítico invade al pensamiento creativo. De esta manera, el juicio nos ayuda a reequilibrar nuestras vidas. Así como en un vehículo es necesario que los neumáticos estén equilibrados para recorrer el trayecto de forma segura y estable, el equilibrio entre los juicios nos permite estabilizar nuestras vidas. Llevar una vida sin formularnos juicios puede ser muy excitante, pero corta; una vida juiciosa prevalece más. Los juicios no sólo nos restituyen esa deseada estabilidad. También hay ocasiones en que los juicios desempeñan el rol contrario, el de «agente provocador» que actúa a modo de fuerza subversiva, molesta, incomodadora, transgresora en busca de un nuevo equilibrio. En la vida intelectual, el juicio filosófico suele actuar así.

Los fines y procedimientos del jurado los transfieren isomórficamente a la práctica política que es educativa y a la práctica educativa que es política, ambas regulativas de la acción humana en sentido aristotélico pleno. Lipman nos propone este modelo en el aula: el aula como jurado que evalúa el

conocimiento —siempre problemático— en busca de la verdad, también provisional, pero comprometida con la realidad. Es decir, adscribe la máxima capacidad y competencia legislativas y científicas a la comunidad de aprendizaje y de enseñanza que se construye en el cronotopo educativo. La posibilidad y la formación para el ejercicio del juicio justo (juicio moral, estético, epistemológico, cognitivo, social, político, científico, afectivo) sería la máxima aspiración de una comunidad de investigación en el aula. Lipman es por ello habermasiano en cuanto a su propuesta de racionalidad comunicativa a través del diálogo. Acusa a la escuela actual con sus pretendidas reformas, a sus administradores, gestores políticos e ideólogos de someter la educación al mercado y a unos intereses que alienan la humanidad de los sujetos protagonistas de la escolarización (profesorado y alumnado). Transcribo el siguiente párrafo, algo extenso, perteneciente a la segunda parte de su libro, pero que ilustra claramente esta denuncia:

> La cuestión de la transformación del sistema educativo actual que se mueve desde una inercia mortífera supone una tarea inconmensurable. Quizás no se presenten tantos obstáculos en un sistema altamente centralizado, pero es increiblemente complejo en un contexto de pluralismo social con un sistema educativo que tiende a grados importantes de descentralización y de cierta autonomía educativa de acuerdo a las convenciones domésticas de cada localidad. Nuestra sociedad presenta una combinatoria curiosa. El día a día escolar cotidiano se construye a través de dichas ideologías domésticas desde un aparente «laissez-faire», pero de hecho si nos detenemos en el nivel de la prescripción curricular y de las indicaciones sobre la evaluación, el poder se halla en manos de las administraciones e instituciones nacionales, y cuando se trata de la sanción o de la protección al cuerpo docente lo manopolizan las organizaciones profesionales. El mecanismo fundamental que en realidad estabiliza las escuelas y que impide una transformación significativa es, en última instancia, el mercado.
>
> La educación puede ser varias cosas, pero una de ellas un enorme negocio. Una inversión desmesurada en publicidad y mercadotecnia opera cada año para vender mejor el nuevo escaparate pedagógico, presentando el producto más actual y mejor que el del curso anterior. Las organizaciones profesionales seguramente no caerán en esta trampa y simulacros, pero lo que sí es cierto es que no ven ni señalan alternativa alguna.
>
> Si el mercado representa el obstáculo mayor para un progreso educativo tendente a un sistema educativo más reflexivo y crítico, no obstante otean en el horizonte más obstáculos de distinta índole. Las escuelas se sorprenden del escaso valor que se otorga a las diversas alternativas educativas que proponen minúsculas y fraccionadas organizaciones. Posteriormente vienen sobrepasadas por la complejidad de los procesos de transformación. Por ejemplo, la renovación pedagógica requiere también de un cierto apoyo administrativo, de una coordinación entre los órganos de gestión educativa, de una cierta continuidad de una política educativa determinada.
>
> Los distritos escolares disponen además de escasos recursos para la formación permanente del profesorado. Parecen suponer que la oferta de formación del profesorado ha de pasar por los estímulos meritocráticos y las incentivaciones económicas propias del sistema de certificación o acreditación en la formación. Aunque los organismos responsables de la formación del profesorado reconozcan la necesidad de otro tipo de formación, destinan limitadas partidas presupuestarias a estas otras necesidades. Y generalmente no se asigna prácticamente ningún recurso para aquellos procesos de educación docente que son a largo plazo y de seguimiento y apoyo de iniciativas de transformación educativa.

No obstante, la validez de su concepción político-moral de la educación,

se da en el proceso, no sólo en el producto. Es por ello eminentemente kantiano al invitarnos insistentemente al atrevimiento del pensar y a concebir la humanidad como fin en sí mismo y a que orientemos la educación hacia esas metas. No es suficiente la transversalidad en el currículum tal como se plan tea en nuestra reforma educativa. Es necesario —además— arrancar espacios legítimos de pensamiento complejo en nuestras escuelas en los que se den las condiciones y posibilidades efectivas de libertad intelectual para nuestro estudiantado y profesorado, a modo de plataformas y foros reales de intercambio, crítica y crecimiento:

> Actualmente existe un reconocimiento amplio de estas cuestiones y de su vital importancia en educación, pero las propuestas no pasan de ser parches o capas de maquillaje curricular. No hay nada malo en pretender incorporar transversalmente la reflexión crítica en los programas y currícula. Pero estos esfuerzos «transversales» serán inútiles, débiles y poco valiosos a menos que se dé a los alumnos la oportunidad de poder confrontar ellos mismos y examinar directamente los criterios, los estándares, los conceptos y valores necesarios para poder evaluar por sí mismos su aprendizaje y su pensamiento. La sola potenciación de las diferencias de opinión, de los debates abiertos o de la discusión en el aula, no llevará a la mejora del pensamiento de orden superior. Ello se producirá sólo cuando los estudiantes puedan acceder a las herramientas de la investigación, a los principales métodos de razonamiento, puedan practicar el análisis conceptual, adquieran experiencia en la lectura y escritura críticas, se les provean oportunidades para la narración y descripción creativas, así como para la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula en la que se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Éstas y no otras son las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Éstas y no otras son las condiciones que articularían el andamiaje para la educación del juicio en las escuelas.
>
> Abrir el acceso a los chicos y chicas a estas capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están ahogando. ¿Pero qué es lo que podría garantizar todo esto si no es la filosofía y la redefinición de una educación filosófica para los niños y niñas?

Es importante señalar, ya para acabar, cómo en una de las peores épocas para la filosofía y las humanidades, debido a las restricciones, exclusiones y persecuciones curriculares a las que se le está sometiendo en la estructura de los currículums nacionales de Occidente, uno de los pedagogos más importantes de nuestro siglo la reclama como clave para una verdadera transformación de la enseñanza. El imperialismo de la tecnología, el mercado y las consignas para la productividad —siempre a corto plazo *(sic)*— está sembrando sus propias semillas de resistencia. Pero frente a la ceguera autodestructiva de muchos gobernantes, políticos, mercaderes, intelectuales, técnicos, gestores, público en general y otros seguidores, se hallan colectivos educativos que aún confían en la utopía, en la humanización, en la felicidad y la libertad. A través del proyecto educativo de Lipman en muchas aulas de todo el mundo, de formas diversas y polícromas, miles y miles de alumnos y alumnas, junto a sus profesores y profesoras, están sembrando gérmenes de pensamiento intersubjetivo y comprometido con su entorno y sus realidades

personales y sociales, tarea que muchos pensadores «críticos» de la educación, más conocidos y con fama de más radicales que Lipman, no han sido capaces de proponer y traducir a la realidad. Luego, a pesar de la condena a la filosofía, nos queda la esperanza de afirmar con Galileo: *E pur si muove...*

Volviendo entonces al inicio, y a la anécdota del vuelo con Lipman, recomiendo a los lectores y lectoras de *Pensamiento complejo y educación* que no sólo pretendan establecer un diálogo con esta obra, sino que inicien un proceso de búsqueda y de indagación también *desde la experiencia,* desde la aventura de filosofar en el aula, desde el valor para desafiar las convenciones y los límites, experimentando en su propia piel la práctica educativa que legitima el discurso lipmaniano hasta poder convertir cada clase en una vivencia irrecuperable que proyecte la multidimensionalidad de significados y sentidos, que movilice cuerpos y mentes, sensaciones e ideas, que remueva las propias historias de aprendizaje y de enseñanza. Porque, a diferencia de este libro, la experiencia es inaprehensible, y por ello irreductible: es instantáneamente libre.

Por último, deseo expresar mi agradecimiento a Cindie Jorgensenn, a la profesora Carmen Gallego y a Dora Oryazábal por su generosa ayuda en la transcripción de parte de este trabajo. Añado además a continuación un anexo con las referencias bibliográficas más importantes del autor y sobre el proyecto *Filosofía para Niños y Niñas,* así como un listado de los centros experimentales y de investigación más activos en nuestro país y en el extranjero que confío pueda ser de utilidad a los lectores y lectoras más curiosos e indagativos.

VIRGINIA FERRER CERVERÓ
Sitges, julio 1996

[1]Matthew Lipman actualmente es profesor de filosofía en Montclair State College, New Jersey (EE. UU.) y director del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) desde 1972 en estrecha colaboración con la profesora Ann Margaret Sharp, coautora de varios textos didácticos e impulsora del IAPC y del ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children). Lipman cursó licenciaturas en la Universidad de Stanford (California), en la Universidad Shrivenham American en Gran Bretaña y en la Universidad de Columbia, New York —EE. UU.—. Posteriormente, durante los años cuarenta y coincidiendo también con su servicio militar en la infantería norteamericana durante la Segunda Guerra Mundial (1943-46) en la que ganó dos medallas de bronce, asistió a cursos de postgraduado en la Universidad de Columbia —EE. UU.—, en la Sorbona de París —Francia— y en la Universidad de Viena —Austria—, doctorándose finalmente por el departamento de Filosofía de la Universidad de Columbia en 1954. En 1994 le otorgaron el grando de doctor *Honoris Causa* por la Universidad de Mons Hainut en Bélgica.

[2]Filósofo de formación, su experiencia docente se inicia en 1953 como profesor universitario de filosofía en el Brooklin College, pasando por diversos centros universitarios e impartiendo materias relacionadas con la filosofía, el pensamiento y la civilización contemporáneas, asumiendo cargos académicos y de gestión en distintas universidades en departamentos de filosofía y de pedagogía (Columbia University, 1954-62; Mannes College of Music, New York, 1955-63; School of General Studies, City College de New York, 1953-75; Department of

General Education, College of Pharmaceutical Sciences-Columbia University, 1954-72; Montclair State College hasta la actualidad).

[3]Véase la bibliografía curricular del autor al final de la introducción.

[4]*Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language.* New York/Avenel New Jersey: Gramercy Books (1989).

[5]Marcuse, H. (1953), *Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud.* Boston: Beacon Press. (Edición castellana: 1968), *Eros y civilización.* Barcelona: Seix Barral. Es curioso descubrir que a través de la traducción del título de este libro del inglés a su versión castellana, quizá por motivos comerciales, se perdió la mitad del título —«Una indagación filosófica» eminentemente filosófico—, comprensible cuando algo que ya se está considerando desde los oficialistas como muerto en nuestra educación —la filosofía— no merece citarse.) Un intento de Marcuse en este ensayo fue el de iniciar una investigación filosófica a partir de la psicología y en concreto del psicoanálisis de Freud. Un intento semejante realiza M. Lipman cuando pretende enfrentarse a las categorías psicológicas del pensamiento y la cognición con las armas de la filosofía. En este sentido, la ruptura que plantea Lipman se cierne sobre las concepciones técnicas y productivistas de la psicología cognitiva, pero recategorizando dichas concepciones desde una posición constantemente estético-ético-política, de forma similar al esfuerzo realizado por Marcuse en el libro citado:

«Este ensayo utiliza categorías psicológicas porque han llegado a ser categorías políticas (...) los procesos psíquicos antiguamente autónomos e identificables están siendo absorbidos por la función del individuo en el estado, por su existencia pública. Por tanto, los problemas psicológicos se convierten en problemas políticos (...) La era tiende a ser totalitaria, inclusive donde no ha producido estados totalitarios. La psicología puede ser elaborada y practicada como una disciplina especial tan sólo en tanto la psique pueda mantenerse a sí misma contra el poder público, en tanto la vida privada sea real, verdaderamente deseada y construida por sí misma; si el individuo no tiene la habilidad ni la posibilidad de ser para sí mismo, los términos de la psicología llegan a ser los términos de las fuerzas sociales que definen la psique.» H. Marcuse, *op. cit.,* p. 12 (Prólogo a la primera edición).

[6]No es casual que su primer libro *(What Happens in Art.* New York: Appleton-Century Crofts, 1967) y su primer artículo («The Relation of Critical Functions and Critical Decisions to Art Inquiry», *Journal of Philosophy,* vol. LI, 22, 653-667, 1954) publicados seguidos de otros más tratasen sobre la experiencia estética, la investigación artística, sobre la presencia estética del cuerpo y el diálogo ético-estético: «Charismatic Participation as a Sociopathic Process», *Psychiatry,* 19/1, 11-30, Feb. 1956; «The Physical Thing in Aesthetic Experience», *Journal of Aesthetics,* XV/1, 36-46, Sept. 1956; «The Aesthetic Presence of the Body», *Journal of Aesthetics,* XV/4 425-434, Jun. 1957; «Can Non-aesthetic Consequences

Justify Aesthetic Values?», *Journal of Aesthetics and Art Criticsm,* invierno, 1975; «Definition and Status in Aesthetics», *Philosophical Forum,* VII/1, 1977, y las reseñas sobre *Art, Form and Civilization* de Ernest Mundt, *Journal of Philosophy,* L/4, 137-38, Feb. 1953; sobre *The Artist as a Creator,* de Milton C. Nahm, *Journal of Philosophy,* LIV/14, 445-449, Jul. 1957, y sobre *Languages of Art* de Nelson Godman en *Man and World,* abril 1971.

[7]Sobre la crítica a la psicologización de la educación y el currículum a través de las promesas de una pedagogía liberadora véase J. Larrosa (ed.) (1995), *Escuela, Poder y Subjetivación.* Barcelona: La Piqueta.

[8]Jerrold R. Coobs (1994), «Doing Justice to Rationality», *Educational Theory,* 22/1 119-133. En este artículo se compara a Scheffler y Lipman (este último en relación a *Pensamiento complejo y educación)* en cuanto a defensores ambos de una perspectiva racionalista en educación. Ambos autores, según Coombs, se complementan desarrollando una perspectiva compleja y factible para la enseñanza del pensamiento crítico. No obstante, plantea algunas críticas. En concreto a Lipman le achaca una cierta vaguedad e indefinición a la hora de presentar el método de la comunidad de investigación como contexto ideal de aprendizaje del pensamiento complejo, creativo y crítico:

«El argumento de Lipman falla al mostrarnos la efectividad de la perspectiva de la comunidad de investigación para la enseñanza del pensamiento crítico. En parte, Lipman no nos convence porque es excesivamente vago al definir cuáles son las prácticas de una comunidad de investigación» 131.

[9]Stephen Kemmis (1992), «L'educació del professor i el desenvolupament de comunitats crítiques de professors», en VV. AA., *Crítica de la Pedagogía i Pedagogía crítica. Textos per al debat.* Valencia: S. L. Galaxia d'Edicions/Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

[10]María Zambrano (1989), *Notas de un método.* Madrid: Mondadori, 18.

[11]Nótese la citación que hace M. Lipman del autor K. Egan, recientemente divulgado en nuestro país, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Madrid: Ed. Morata/MEC (1991), en el que se apoya para la reconstrucción del currículum desde otros esquemas de pensamiento: la lógica de la fantasía, de la imaginación, de la narrativa, de la magia y del mito y de todas aquellas formas de comprensión del mundo de la pequeña infancia.

[12]Sobre el concepto de comunidad de investigación en Lipman, Habermas, Peirce, Dewey, Mead y Royce me remito al trabajo comparativo de Teresa de la Garza, profesora mexicana experta en el proyecto Filosofía para Niños y Niñas: *Educación y Democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula.* Madrid: Visor, 1995. sobre el que realicé una reseña crítica en *Aprender a Pensar,* 12, 1995, 82-85.

[13]Sus escritores más recientes versan precisamente sobre esta preocupación, la educación para el desarrollo de la paz y la no violencia: «Educating for Violence Reduction and Peace Development» en Venant Cauchy (ed.), *Violence and Human Coexistence,* vol. II Montreal: ASEVICO, 110-121, 1995 (traducido al ruso en *The Questions of Philosophy,* 2, 110-121, 1995).

[14]Véase al respecto Eugeen Verhellen (1994), *Conventions on the Rights of the Child.* Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers N. V.

MÁS SOBRE MATTHEW LIPMAN, SU OBRA Y PROYECCIÓN EDUCATIVA

Autor de casi treinta libros traducidos al alemán, francés, castellano, hebreo, egipcio, chino, danés, italiano, y alrededor de un centenar de artículos sobre arte, filosofía, lógica, currículum, pensamiento crítico y creativo, comunidad de investigación, razonamiento, educación moral, educación para la paz. Ha sido profesor invitado y conferenciante en distintas universidades norteamericanas y extranjeras en las que ha impartido más de doscientas conferencias: McGril University, Universidad de Quebec, Universidad de Montreal, Universidad de Ottawa (Canadá), Universidad de New Castle, Universidad La Trobe, Universidad de Sidney, Universidad de Wollongong, Australian Center for Educational Research (Australia); Universidad Complutense de Madrid (España), Universidad Católica de São Paulo, Universidad Federal de Río Grande, Universidad de Campinas, Universidad Federal do Espirito Santo, Universidad Federal do Manharao (Brasil), Universidad de Tel-Aviv (Israel), Universidad Iberoamericana (México), Universidad Fu-Jen Catholic de Taipei (Taiwan), Academia de Ciencias de la Educación de Moscú, Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de Moscú, Instituto de Psicología de Moscú (URSS actual Rusia), Universidad de Islandia en Reykjavik (Islandia), Universidad Católica, Universidad de Lisboa (Portugal), Universidad de East Anglia, Universidad de Cambridge (Gran Bretaña), Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad Roma III, Instituto Italiano de Filosofía (Italia), Instituto de Filosofía (Chile), Universidad de Helsinki (Finlandia).

PUBLICACIONES DEL/SOBRE EL AUTOR Y EL PROYECTO *FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS*

Presento un anexo de publicaciones de y sobre el autor y su proyecto educativo, así como de las fuentes fundamentales y de los institutos y centros de investigación y experimentación nacionales e internacionales. El siguiente apartado está subdividido en las siguientes partes:

A. — Libros y materiales curriculares.
B. — Artículos y capítulos de libros.
C. — Bibliografía específica sobre el Proyecto Lipman. (Publicada en el Estado español o traducida al castellano.)
D. — Principales revistas nacionales e internacionales.
E. — Principales colectivos y asociaciones de Filosofía para Niños y Niñas en el Estado español.
F. — Principales centros y asociaciones internacionales.

A. Libros y materiales curriculares

El texto central de M. Lipman, en colaboración con otros autores, hasta *Pensamiento Complejo y Educación* es el siguiente:

Lipman, M.; A. M. Sharp, y F. S. Oscanyan (1992): *La filosofía en el aula.* Madrid: Ed. de la Torre. (Hay traducción catalana en EUMO/IREF.) En el que desarrolla de forma sistematizada su concepción educativa y psicopedagógica, plantea sus críticas al currículum actual y a las reformas escolares, proponiéndonos la alternativa filosófica para la educación a través de su proyecto Filosofía para Niños y Niñas.

A continuación el comentario de los textos curriculares publicados por el autor en solitario o en colaboración con A. M. Sharp y S. Oscanyan, y de Irene de Puig del proyecto *Filosofía para Niños y Niñas* en su versión castellana traducidos en diversas lenguas, siguiendo el orden de aplicación según el nivel educativo.

Primer ciclo de educación infantil

Sharp, A. M. (1990): *Do Dolls Hospital Do Good?* (relato); *Giving Sense to My World* (manual profesorado), IAPC, Montclair State College, New Jersey. Documento policopiado. (En castellano *El hospital de muñecas,* ejemplar mecanografiado, traducción provisional de J. C. Lago, Madrid.)

Este primer programa ha sido elaborado cronológicamente en último lugar, pues su redacción es muy reciente. Un relator/a establece diálogo con niños y niñas de tres y cuatro años que a su vez dialogan entre ellos y sobre ellos y sus relaciones con su mundo más inmediato: ellos mismos, sus juguetes, sus muñecas y muñecos, los ositos, las clases de párvulos, sus experiencias familiares y las conexiones causales entre los acontecimientos cotidianos. El núcleo del programa consiste en ayudar al niño a que prosiga su propia natural investigación de lo que los filósofos denominan el paso del «mito al logos».

Recogiendo sus preguntas mágicas se orientan hacia explicaciones colectivas posibles de sí mismo y de su entorno. Ello se realiza mediante el desarrollo del lenguaje en esta etapa de la primera infancia y de la reflexión sobre la propia identidad, las palabras, los amigos, la verdad, la felicidad, las emociones, los colores, lo bello, a través del desarrollo del diálogo y del pensamiento infantil mediante el descubrimiento de las relaciones, distinciones, del razonamiento analógico, de la búsqueda de las causas, de las descripciones de las cosas. Este programa conjuga un trabajo fundamentalmente oral, pero combinado con rincones, actividades plásticas, de expresión corporal y de aprendizaje por descubrimiento.

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LIPMAN, M. (1991): *Elfie* (novela); *Relacionando nuestros pensamientos* (Manual del profesorado), Madrid: Ed. de la Torre (en prensa).

Elfie es una niña muy tímida que va a clase de párvulos. Le cuesta mucho participar en clase, pero observa y reflexiona sobre todo lo que sucede a su alrededor. El núcleo del programa es el conocimiento de uno mismo a través de la actividad del pensar: cuestionar, preguntar, comparar, diferencias entre apariencia y realidad, los enunciados, las relaciones, sujeto predicado. Ayuda a los niños a organizar sus experiencias en forma de relato que es un prerrequisito importante para la lectoescritura.

AHLBERG, J., y AHLBERG, A. (1994): *El carter joliu* (relato), Barcelona: Destino/Puig, I.: *Contes per a pensar* (Manual del profesorado), Girona: EUMO/IREF.

Un cartero reparte cartas a diferentes protagonistas de cuentos tradicionales (Caperucita Roja, Ricitos de Oro y los tres ositos, etc.). El núcleo de la propuesta es desarrollar una reflexión filosófica, lógica y ética a partir de los materiales de la literatura infantil.

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LIPMAN, M. (1992): *Kio y Gus* (novela); *Asombrándose ante el mundo* (Manual del profesorado), Madrid: Ed. de la Torre. (Adaptación al catalán en Girona: EUMO/IREF.)

Kio visita la granja de sus abuelos y conoce a una niña, Gus, que es ciega. Kio y Gus van descubriendo el entorno natural y social a través de un viaje. Juntos se plantean preguntas sobre el mundo, la historia, el espacio, los hechos, la naturaleza, la ecología. El núcleo del programa es una investigación sobre filosofía de la naturaleza a través del desarrollo del pensamiento científico, de estrategias intelectuales para la comprensión de la complejidad del entorno, el desarrollo afectivo y las actitudes personales y morales para la observación, experimentación y reflexión sobre el medio social y natural desde una

perspectiva de la pedagogía ambiental.

TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LIPMAN, M. (1989): *Pixie* (novela); *En busca del sentido* (Manual del profesorado) Madrid: Ed. de la Torre. (Adaptación al catalán en Girona: EUMO/IREF.)

La protagonista narra en primera persona: una niña que va a realizar una visita al zoo con su clase. Los niños han de escoger la «criatura misteriosa» sobre la que escribirán un cuento. Pixie nos narra la historia de su «criatura misteriosa» y nos acompaña en la aventura de descubrir, construir y dar sentido a la experiencia y a nosotros mismos a través del lenguaje y la creación literaria. El núcleo de este programa se desliza sobre diversas reflexiones en torno a la filosofía del lenguaje: las contradicciones, las ambigüedades, la comprensión lectora, la semántica, la pragmática, la autoría de textos, desarrollando estrategias y sensibilidades lingüísticas y literarias.

TERCER CICLO DE PRIMARIA Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

LIPMAN, M. (1989): *El descubrimiento de Harry* (novela); *Investigación filosófica* (Manual del profesorado), Madrid: Ed. de la Torre. (Adaptación al catalán en Girona: EUMO/IREF.)

Harry y sus amigos descubren la importancia del diálogo filosófico y de pensar sobre el pensar desvelando diversas habilidades lógicas y argumentativas, así como las relaciones entre la lógica, la ética, la política, la educación y la estética. El núcleo del programa es el desarrollo de una investigación filosófica y lógica (lógica formal y lógica informal) por parte de los alumnos a través de la metacognición y el pensar sobre el pensamiento. Se enfatiza la «comunidad de investigación» como camino para desarrollar el pensamiento crítico y creativo desde actitudes responsables y solidarias.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

LIPMAN, M. (1988): *Lisa* (novela); *Investigación ética* (Manual del profesorado), Madrid: Ed. de la Torre. (Adaptación al catalán en Girona: EUMO/IREF.)

Lisa es una adolescente que descubre junto a sus amigos el mundo de las contradicciones e injusticias éticas a partir de la observación y reflexión sobre su propio entorno. En este programa se aplican muchos de los principios y reglas de construcción del pensamiento que se han trabajado en Harry (reglas de la lógica, explicitación y uso de criterios, supuestos ocultos, análisis de prejuicios, defensa de creencias, diferenciación de causa y consecuencias, detección de falacias, sensibilidad hacia los otros, sensibilidad hacia el contexto, etc.) a la reflexión sobre problemas morales y sociales.

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Lipman, M. (1980): *Suki* (novela); *Investigación literaria y estética* (Manual del profesorado), New Jersey: IAPC, Montclair State College. (No hay versión castellana.)

Suki es una chica que ayuda a Harry cuando se ve abrumado por los deberes de literatura, pues se cree que no tiene nada que decir. Entre los dos se van acercando al reconocimiento de la importancia que tiene hallarle el sentido a las experiencias de la vida a través de la reflexión. Harry desarrolla un pensamiento lógico y Suki desarrolla una reflexión poética. Ambos caminos van convergiendo gradualmente. El programa se centra en la investigación sobre la creación estética y en concreto la literaria en relación a la dimensión ética de la vida. Aborda la comprensión e interpretación de textos, la composición escrita y el desarrollo de la creatividad donde la reflexión sobre cuestiones filosóficas sobre el conocimiento, el lenguaje y la estética.

Bachillerato

Lipman, M. (1989): *Mark* (novela); *Investigación social* (Manual del profesorado), Madrid: Ed. de la Torre.

Mark, compañero de Harry, viene acusado de ser el causante de diversos actos de vandalismo en el centro de secundaria. La reacción de algunos compañeros a partir de este suceso es replantearse muchos supuestos sociales acerca de los jóvenes, el funcionamiento de la sociedad, lo justo y lo injusto, la libertad, la convivencia, las normas, el consenso y el disenso, los conceptos de justicia, los prejuicios sociales y políticos, las conductas de masas, la transgresión, los medios de comunicación, etc. El núcleo del programa, por tanto, es desarrollar al máximo las capacidades y las sensibilidades de un pensamiento complejo, crítico y creativo sobre el medio social y político desde las diversas perspectivas que conforma la filosofía de las ciencias sociales.

B. Artículos y capítulos de libros

1. Sobre el proyecto Filosofía para Niños y Niñas

(1974) «Philosophy Is Also for the Young-At-Least Possibly», *The New York Times,* 20 octubre.
(1978) En colaboración con A. M. Sharp, «Some Educational Presupositions of Philosophy for Children», *Oxford Review of Education,* 4/1.
(1981) «Hearing Children's Conversation», *Harvard Educational Review,* 51/3, 432-436.
(1981) «Why Isn't Reasoning Taught in the Schools?», *Comment,* 15 diciembre, 9-11.
(1982) «Philosophy Goes to School», Federation Reports: *The Journal of the State Humanities Councils,* V/5, 1-4.
(1984) «Über den Philosophischen Stil von Kindern», *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie,* 1.
(1985) «Philosophy for Children and Critical Thinking», *National Forum,* LXV/1, 18-23.

(1985) «Philosophy for Children», en Arthur L. Costa (ed.), *Developing Minds,* ASCD, 212-214.
(1985) «Philosophy: Elementary School Programs», en *International Encyclopedia of Education.* Pergamon Press.
(1985) «Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children», en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser, *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Basic Research* I. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 83-108.
(1985) «Developing Philosophies of Childhood», *Thinking,* 2/3-4, 4-7.
(1989) «Theories of Knowledge and Elementary School Education», en E. D. Cohen (ed.), *Philosophers at Work: An Instruction to the Issues and Practical Uses of Philosophy.* New York: Holt, Rinahart and Winston, Inc., 274-318.
(1991) «Helping Children Think», *North American Montessori Teachers Association Journal,* 16/2, 82-87.
(1991) «Can Education Counter Chaos?», en L. Harris (ed.), *Children in Chaos: A 'Philosophy for Children' Experience.* Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt, XV-XXVI.
(1991) «Philosophy», en L. R. Williams, y D. Pronin Fromberg (eds.), *Encyclopaedia of Early Childhood Education.* New York: Garland Publishing Co., 346-347.
(1993) «A filosofia nas series iniciais do 1º grau», *Dois Pontos: Theoria & Practica em Educaçao,* 2/15, 65-76.
(1993) «Promoting Better Classroom Thinking», *Educational Psychology,* 13/3-4, 291-304.
(1994) «Do Elementary School Children Need Philosophy?», *The Finnish Journal of Education Kasvatus* 3, 281-286.
(1994) «Philosophy for Children», en R. J. Stenberg (ed.), *Encyclopaedia of Intelligence.* New York: Macmillan.

2. Sobre pensamiento crítico, lógica, razonamiento y juicio

(1975) «Critical Description and the Analysis of Causes and Effects», *Journal of Value Inquiry,* X/3.
(1984) «The Cultivation of Reasoning through Philosophy», *Educational Leadership,* 51-56.
(1985) «The Seeds of Reason», en Ronald T. Hyman (ed.), *Thinking Processes in the Clasroom: Prospects and Programs.* New Jersey ASCD, 1-15.
(1987) «A Filosofía e o desenvolvimiento do raciocinio», con Ana Luiza Fernandes Falcone, en B. J. Lima Scoz y otros (eds.), *Psicopedagogia: a caracter interdisciplinar na formaçao e reforma da educaçao.* Porto Alegre, Brasil: Artes Medicas, 238-248.
(1988) «The Concept of Critical Thinking», *Teaching Thinking and Problem Solving,* 10/3, 5-7.
(1989) «Critical Thinking: Some Differences of Approach», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines,* 2/3, 3-4.
(1989) *Misconceptions in Teaching for Critical Thinking* Upper Montclair, N. J.: Institute for Critical Thinking Resource Publication 2/3 ERIC Resources in Education, ED 352 335.
(1991) «Rediscovering the Vygotsky Trail», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines,* 7/2, 14-16.
(1991) «Squaring Soviet Theory with American Practice», *Educational Leadership,* 48/8, 72-76.
(1991) «Strengthening Reasonig and Judgement», Keynote Address at *First National Conference «Philosophy for Children and the Teaching for Thinking»* Conference Report, Victorian Philosophy for Children Association, University of Melbourne.
(1992) «Criteria and Judgement in Critical Thinking», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines,* 9/4, 3-4.
(1992) «About Questions and Questioning», *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines,* 9/4, 11-12.
(1992) «L'education au jugement», en M. Schleifer (ed.), *La Formation du Jugement.* Montreal, Les Éditions Logiques, 99-124.
(1993) «Landmarks in Critical Thinking», *Inquiry,* 12/1-2,3.
(1993) «Unreasonable People and Inappropiate Judgements», *Critical and Creative Thinking: The*

Australasian Journal of Philosophy for Children, 1/2, 10-18.
(1994) «Some Generic Features of Critical Thinking», *The Long-Term View,* 2/3, 39-44.
(1994) «Caring Thinking», *Firethorn Quartely 7.*

3. Sobre ética y razonamiento moral

(1961) «Some Aspects of Simmel's Theory of Individuality», *G. Simmel 1858-1958,* editado por Kurt Wolff. Columbus: Ohio State University Press.
(1987) «Le raisonnement ethique et le metier de la pratique moral», en A. Caron, P. Lebuis, M. Schleifer, L. Dupuy-Walker y M. L. Brunel (eds.), *L'education morale en milieu scolaire*. Montreal: Editions Fides, 113-129.
(1987) «On Morality as 'Life Put to the Test'», Reseña de R. Coles sobre *The Political Lives of Children* y *The Moral Lives of Children* en *Journal of Education.*
(1989) «How Are Values to Be Taught?» (con A. M. Sharp), *Ethics in Education,* 9/2, 2-3.
(1995) «Moral Education, Higher-Order Thinking and Philosophy for Children», *Early Child Development and Care,* 107, 61-70.
(1995) «Educating for Violence Reduction and Peace Development», en V. Cauchy (ed.), *Violence and Human Coexistence: Proceedings of the I World Congress of the ASEVICO*, vol. II Montreal: ASEVICO, 363-378.

4. Sobre filosofía y educación para el pensamiento

(1985) «How a Teacher Might Specify the Criteria for an Ideal Thinking Skills Program», *Impact on Instructional Improvement,* (ASCD), 19/3, 30-36.
(1985) «La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud», *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía,* 3, 7-12.
(1986) «Pressupositions of the Teaching of Thinking», *Analytic Teaching,* 6/1, 2-8.
(1986) «Philosophy and 'Thinking across the Curriculum'», *Massachussets Association for Curriculum Development, Thinking Across the Curriculum,* 26-29.
(1986) «Can Education for Thinking Take Place in High Schools Too?», *Administrators Journal,* 3/2.
(1985) «The Role of Philosophy in Education for Thinking», *Actas de Conference 85 on Critical Thinking, Christopher Newport College,* 41-52. Traducción al castellano en 1987, «El papel de la Filosofía en la educación del pensar», *Diálogo Filosófico,* 344-354.
(1987) «Constructing a Curriculum to Improve Thinking and Understanding», *CT News,* 5/3, 2-7.
(1987) «El papel de la Filosofía en la educación del pensar», *Diálogo Filosófico,* 344-354.
(1988) «Practica filosofica e reforma da educaçao», *Filosofia* (Portugal), 2/1-2, 183-201.
(1991) «Must We Teach for Thinking?», *CSA Leadership: An Education Review,* 54-58.
(1993) «The Educational Value of Philosophy», *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children,* 1/1, 1-9.
(1994) «Philosophy: Education Programs», en D. G. Camhy (ed.), *Children: Thinking and Philosophy.* Sankt Augustin. Alemania: Augustin 13-24.
(1995) «Using Philosophy to Educate Emotions», *Analytic Teaching,* 15/2, 3-10.

5. Sobre la educación reflexiva y las prácticas transformadoras

(1985) «Thoughts on the Foundations of Reflective Education», en Joan Baron y Robert J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Co.
(1985) «Philosophical Practice and Educational Reform», *Journal of Thought,* 20/4, 20-36 (con réplica de Kurt Baier, 37-44).

6. *Sobre las actividades del IAPC*

(1984) «Über die Aktivitaten des IAPC ausserhalb der Vereignigten Staaten», *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie,* 1, 39-41.
(1989) «The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-Looking Backward and Looking Forward», *COGITO* (Gran Bretaña), 143-145.

C. *Bibliografía específica sobre el proyecto Lipman.*
(Publicada en el Estado español o traducida al castellano)

Accorinti, S. (1995): «Filosofía en el campo. Una experiencia con FpN en una escuela rural estatal en la provincia de Buenos Aires», *Aprender a Pensar,* 12.
Alzamora, J. C. (1992): «Filosofía 6/18 a Mallorca», *Bulletí Filosofía 6/18,* 10-11.
Blanco, C.; Miranda, T., y Melero, J. M. (coord.) (1993): *Filosofía y educación,* Albacete: Universidad Castilla La Mancha.
Calvo, J. M. (1995): «Filosofía terapéutica», *Aprender a Pensar,* 12.
Casado, A. (1990): *La escuela y la educación del pensar*. Madrid: EUM-Santamaría.
Bosch, E. (1990): «Enseñar filosofía: un proyecto internacional», *Aprender a Pensar,* 7.
Cortijo, E. (1994): «I Curso de Formación de Gestores Culturales», Boletín del Centro de Filosofía para Niños. Asturias: Centro de Filosofía para Niños de Asturias.
De la Garza, Teresa (1995): *Democracia y educación. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
De la Torre, S., y Ferrer, V. (1992): «Los estilos sociocognitivos en el programa de Filosofía para Niños», *Aprender a Pensar,* 3.
Ferrer, V. (1993): «Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto Filosofía 6/18 en enseñantes de Secundaria: Estudio de caso compartido» (Tesis doctoral inédita). Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. (Será publicado próximamente por Ed. de la Torre, Madrid.)
Ferrer, V. (coord.); Fernando, J.; García, F., y Pujol, V. (1993): «Projecte Filosofía 6/18 a la Llar d'Infants», Informe de Prácticas. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. (Documento policopiado.)
Ferrer, V. (1994): «Algunas reflexiones sobre la evaluación y el proyecto Filosofía para Niños», *Aprender a Pensar,* 9/10.
Ferrer, V., y otros (1996): «'E pur si muove...' Diálogos sobre Filosofía para Niños y Niñas», *Aprender a Pensar,* 13.
Figueroa Rego, M. J. (1994): «Matthew Lipman para *Aprender a Pensar», Aprender a Pensar,* 9-10.
García García, E. (1993): *Investigación-acción colaboradora en el programa de Filosofía para Niños*. Madrid: CIDE.
García Moriyón, F. (1990): «La Filosofía para Niños en España», *Aprender a Pensar,* 1, 76-82.
García Moriyón, F., y otros (1994): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid: Ed. de la Torre.
García Moriyón, F., y otros (1995): *Investigación histórica. Manual para la enseñanza de la Historia de la Filosofía*. Madrid: Ed. de la Torre.

Grupo de «Filosofía para Niños y Niñas» del Centro de Profesores n.º 1 de Murcia (1992): *Aprender a pensar en diálogo*. Murcia: CEP n.º 1 de Murcia.
Grupo Diáleg (1995): «Experiencia estética y reflexión filosófica», *Aprender a Pensar,* 12.
IREF (1989): «El IREF», *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 22-23.
LARROSA, J. (1995): «De las dificultades de enseñar Filosofía a la juventud», *Aprender a Pensar,* 12.
MATHEWS, G. B. (1983): *El niño y la Filosofía*. México: FCE.
MIÑAMBRES, A., y MIRANDA, T. (1995): «Sensibilidad y pensamiento crítico», *Aprender a Pensar,* 12.
MIRANDA, T. (1994): *El juego de la argumentación*. Madrid: Ed. de la Torre.
NICKERSON, M.; PERKINS, D., y SMITH, E. (1987): *Enseñar a pensar*. Madrid: Paidós.
PALACIOS, I. (1991): «El programa Filosofía para Niños. Aprendiendo de la filosofía», en Goño Grandmontagne A. (ed.), *Una escuela para pensar*. Bilbao: Ed. Universidad del País Vasco.
PÉREZ, A. (1994): «El pensamiento crítico y creativo como paradigma educativo: Un programa para elevar la calidad de la educación primaria en las zonas rurales de México», *Aprender a Pensar,* 9-10.
PUIG, I. (1994): «Fonamentació teòrica del projecte Filosofía 6/18», *Butlletí Filosofia 6/18,* 17.
PUIG, I., y BOSCH, E. (1992): «El proyecto Filosofía 6/18», *Cuadernos de Pedagogía,* 305, 10-13.
POZA, A., y MARTÍNEZ, A. (1994): «Experiencia-hecho, experiencia-relato», *Aprender a Pensar,* 9-10.
REED, R. (1990): «Los niños discuten filosofía», *Aprender a Pensar,* 2, 39-47.
SALAZAR, A., y Muñoz, A. (1995): «Diálogo sobre valores: valores en el diálogo», *Aprender a Pensar,* 12.
SAMPER, J. L. (1992): «El papel del profesor en la clase de Filosofía 6/18», *Butlletí Filosofia 6/18,* 10-11.
SANTIUSTE, V. (1985): «Introducción crítica al Programa Filosofía para Niños», *Diálogo Filosófico,* 3, 365-376.
SERRANO, E. (1994): «Una experiencia estética en el aula: R. Magritte», *Aprender a Pensar,* 9-10.
SHARP, A. M. (1990): «Qué es una comunidad de investigación», *Aprender a Pensar* 2, 7-19.
SHARP, A. M., y REED, R. (1996): *Studies in Philosophy for Children. Pixie*. Madrid: Ed. de la Torre.
TABERNER GUASP, J. (1994): «Lipman y la socialización de los valores», *Aprender a Pensar,* 9-10.

D. Principales revistas nacionales e internacionales

Aprender a Pensar. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños. Publicada por Ed. de la Torre, Madrid.
Bulletin of the International Council for Philosphical Inquiry with Children. Revista Internacional del IAPC. Edita Centro de Filosofía para Niños.
Butlletí Filosofia 6/18. Revista del IREF (Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofía en Barcelona).
Critical and Creative Thinking: the Australasian Journal of Philosophy for Children, publicada por la Deakin University, School of Social Sciences, Victoria, Australia.
Analytic Teaching. Revista bianual publicada por la Universidad de Wisconsin, Viterbo College, EE.UU.
Thinking. The Journal of Philosophy for Children. Revista trimestral del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). Editada en Montclair State College, New Jersey, EE.UU.

E. Principales colectivos y asociaciones de Filosofía para Niños y Niñas en el estado Español

Centro de Filosofía para Niños. España
Coordinador: Tomás Miranda
Espronceda, 20
28003 Madrid
Tel.: (91) 442 77 93

Centro de Filosofía para Niños. Asturias
Coordinador: José Manuel Gutiérrez
Avda. de la Constitución, 29 - 2.º izda.
33208 Gijón (Asturias)
Tel.: (98) 539 15 61

Centro de Filosofía para Niños. Cantabria
Coordinador: José Antonio González de la Torre
Cádiz, 14 - 4.º dcha.
Tel.: (942) 22 11 85

Associació Filosofia a l'Aula de Catalunya
Coordinadora: Virgina Ferrer
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
División Ciencias de la Educación
Universidad de Barcelona
Campus Vall d'Hebrón
Pg. Vall d'Hebrón, 171 - 2.ª planta
08035 Barcelona
Tel.: (93) 403 50 45

Centro de Filosofía para Niños y Niñas. Euskadi
Coordinadora: María Jesús Gomen-diourrutia
Lersundi, 16 - 4.º C
48009 Bilbao
Tel.: (94) 423 13 86
Centro de Filosofía para Niños. Valencia
Coordinadora: Amparo Muñoz Ferrol
Santa Teresa, 23
46100 Gobella (Valencia)
Tel.: (96) 364 25 01

Centro de Filosofía para Niños y Niñas. Murcia
Coordinador: Emilio Ginés Martínez Navarro
30280 Alcantarilla (Murcia)
Tel.: (968) 80 48 17

Centro de Filosofía para Niños. Andalucía
Coordinador: Gloria M.ª Cebrero
Cantarranas, 27
41530 Morón de la Frontera (Sevilla)
Tel.: (95) 485 20 79

Centro de Filosofía para Niños. Extremadura
Coordinador: Esteban Cortijo
Pedro Rodríguez Ledesma, 10 - 5.º B
10001 Cáceres
Tel.: (927) 23 05 38

Centro de Filosofía para Niños. Castilla-La Mancha
Coordinador: Tomás Miranda
Tesifonte Gallego, 17 - 3.º
02002 Albacete
Tel.: (967) 21 14 231

Centro de Filosofía para Niños. Castilla-León
Coordinadora: Celia Casado
Pollo Martín, 33 - 2.º B
37005 Salamanca
Tel.: (923) 23 05 90

Centro de Filosofía para Niños. Madrid
Coordinador: Vicente Traver
Teruel, 31
28934 Móstoles (Madrid)
Tel.: (91) 617 33 72
IREF (Institut per la Recerca de l'Ensenyament de la Filosofía)
Coordinadora: Irene de Puig
Gran Vía, 608 - 8.º D
08007 Barcelona
Tel.: (93) 302 46 35

IREF
Plaça de l'Hospital, 6
17001 Girona
Tel (972) 22 27 69

F. Principales centros y asociaciones internacionales

AUSTRIA
Austrian Institute for Philosophy for Children
Schiedgasse 12, 8010 Graz
Austria

AUSTRALIA
(FAPCA) Federation of Australian Philosophy for Children Associations Deakin University
Warrnambool
Victoria 3280
Australia

BRASIL
Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
Avda. Nove de Julho, 3166
01406 São Paulo
Brasil

BULGARIA
Centre of Philosophy for Children. University of Sophia
15 Rusky University of Sophia
Bulgaria

ESTADOS UNIDOS
M. Lipman / A. M. Sharp
IAPC (Institute for the Advance-ment of Philosophy for Children)
Montclair State College
Upper Montclair
New Jersey 07043

EE.UU.

GRAN BRETAÑA
SAPERE (the British Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflections in Education)
Dr. Will Robinson
Willow Bank, 26a Gorsey Lane
Mowdesley Ormskirk
L403TF, Reino Unido

HOLANDA
Centrum voor Kinderphilosofie. Faculteit der Wijsbegerte Uni-versiteit van Amsterdam
Nieuwe Doelenstraat 15
1012 CP Amsterdam
Holanda

HUNGRÍA
Centre for the Advancement of Children's Critical Thinking. H.
11616 Budapest
Rákóczi út 30
Hungría

ISLANDIA
Iceland Center for Philosphy for Children
P.O. Box 1417
121 Reykjavík
IS-Islandia

ITALIA
Centro Ricerca per l'Insegnamento Filosofico
Via Frigento 4/16 A
00186 Roma
Italia

Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero
Via Carducc, 8
45100 Rovigo
Italia

MÉJICO
Centro de Filosofía para Niños
Avenida de las Fuentes, 116 - 7
Guadalajara, Jalisco C.P. 45070
Méjico

Centro Latinamericano de Filosofía para Niños
A. P. 46
Teopisca C.P. 29410 Chiapas
Méjico

POLONIA
Institute of Philosophy and Socio-logy of the Polish Academy of Sciences
Nowy Swiat 72
00-330 Warsaw
Polonia

PORTUGAL
Centro Portugués de Filosofia para Crianças. Portugal
Zaza Carneiro de Moura. Sociedade Portuguesa de Filosofía
Avenida da Republica, 37 - 4.º
Lisboa
Portugal

RUMANIA
Centre for Education and Creativity Development
78500 Bucharest
P. P. Bos 2-36
Rumania

SUECIA
The Centre for Philosophy for Children
University of Stockholm
Filosofiska Institutionen
S-106 91 Stockholm
Suecia

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN PARA EL PENSAMIENTO

1. EL MODELO REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Hay tres modelos clave de instituciones públicas y privadas en nuestra sociedad. La familia representa la institucionalización de las conductas privadas. El Estado representa la institucionalización de los valores públicos. Y la escuela representa una síntesis de ambos. Como amalgama de intereses públicos y privados, la escuela no es menos importante que aquello específicamente público o privado. De cierta forma subsume lo esencial de éstos, porque es a través de sus generaciones pasadas y actuales deliberada y conscientemente como intenta plasmar un proyecto lanzado hacia el futuro. Aún hoy, en las tres instituciones —la familia, el Estado y la escuela— abunda el conflicto entre la práctica y las políticas, cada familia y cada administración estatal desearían formar a su imagen y semejanza las sucesivas generaciones, pero los fenómenos del cambio social —crecimiento, regresión, metas estrictas o rumbo desorientado— conspiran entre sí para colapsar dichas aspiraciones.

La escuela, en mayor grado que otra institución social, es entonces el campo de batalla, la industria de la sociedad del futuro, y virtualmente cada grupo o segmento social aspira a controlarla en función de sus propios fines. Esto es algo ampliamente reconocido. La opinión general es que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos. Muchos padres sienten escalofríos con sólo imaginarse que las escuelas puedan convertirse en agentes de cambio social temiendo que ello supondría que éstas han sido raptadas por alguna facción o grupúsculo social que pretende someterlas a su voluntad. Si la escuela, en cambio, viene vista como representante de todos los grupos sociales y no por uno en particular, será capaz de defender su función de legitimación de una sociedad democrática porque no habrá renunciado a la imparcialidad. Por otro lado, este tipo de escuela tenderá bajo estas circunstancias a ser una institución muy conservadora e incluso tradicionalista.

Y así es, efectivamente, la escuela en nuestra sociedad actual. De la misma forma, las instituciones educativas que preparan a los futuros profesores, éstas tampoco se ven a sí mismas como empresas suministradoras de

personal técnico a los distritos escolares, que constituyen a su vez el mercado de dicho personal. Los distritos escolares todavía especifican con qué libros de texto se ha de enseñar y se consideraría poco deseable que se contratasen futuros profesores que han sido formados de formas distintas y con otros libros de texto. De esta forma los centros educativos y las facultades de formación del profesorado justifican su resistencia al cambio arguyendo que les harían un mal favor a sus estudiantes al prepararlos de forma diferente, pues muchos profesores de educación tienen absoluta confianza en los métodos de enseñanza de formación de profesorado que siempre han utilizado. Pero las escuelas y facultades de formación de profesorado no son las únicas; los distritos escolares se excusan también a sí mismos con la justificación de que los libros de texto y las editoriales no les dan tampoco muchas alternativas, y las editoriales a su vez se acogen a las normativas de las administraciones educativas y a los resultados de las investigaciones que provienen otra vez de las facultades de educación y de los centros universitarios de formación de profesorado de los mismos estados. Y así sucesivamente, cada engranaje de la cadena se ve a sí mismo situado en una posición fija e impotente para cambiar. A efectos prácticos, los críticos externos claman y ahogan su voz en el desierto. Las llamadas a los tests, los libros de texto y las administraciones, o sea, las consideraciones burocráticas y económicas han bloqueado el sistema de tal forma que, igual que un bote en un remolino, su libertad de movimiento consiste en dar vueltas en círculo sobre sí mismo.

Si tomásemos en cuenta sólo estas consideraciones, la situación se nos presentaría de forma mucho más catastrófica de lo que es en realidad. Las lealtades que los miembros de la familia sedimentan conjuntamente son el parentesco, la satisfacción de las necesidades de los hijos, la división económica del trabajo y la interdependencia sexual. El valor fundamental que fomenta el Estado es el consenso, en nombre del cual se puede justificar prácticamente cualquier política económica o militar. (Las Cortes representan una excepción parcial a esta generalización en la que aparece la constitucionalidad. No obstante, las leyes aprobadas por las Cortes son generadas mediante consenso.) Por otro lado, las escuelas tienen otro criterio diferente al que pueden apelar; éste se llama la *racionalidad*.

La racionalidad como principio organizativo

En efecto, hay numerosas clases de racionalidad. Una de ellas es la racionalidad medios-fines. Un ejemplo sería aquella empresa que entiende que su objetivo fundamental es el beneficio y sus políticas se convierten en

los medios para maximizar estos beneficios. Otro tipo de racionalidad tiene que ver con la distribución de la autoridad en una organización jerárquica. Ejemplo de ello son el aparato militar, la Iglesia y el Estado. También pueden concebirse tipos mixtos de racionalidad. El aparato militar, por ejemplo, está organizado jerárquicamente, pero al mismo tiempo está preparado para conseguir victorias militares. Las escuelas también son burocracias, con una distribución racionalizada de la autoridad, pero su objetivo es la producción de personas educadas —personas que tienen la información que necesitan tener y que son razonables hasta el punto en que se les pueda ayudar a serlo.

La razonabilidad no es racionalidad pura; es una racionalidad atemperada por el juicio. Las escuelas, como las Cortes, están bajo el mandato de la racionalidad, pero en una sociedad democrática lo que necesitamos por encima de todo son ciudadanos responsables. ¿Somos nosotros así si lo que pretendemos es educar para la razonabilidad?

Esto no es tan simple como pretender que las escuelas se organicen racionalmente a sí mismas para que puedan justificar su organización y sus procedimientos en función a lo que designan las administraciones educativas. No es tan simple como el hecho de que éstas funcionan para el bien de aquellos a los que sirven (en contraste con las empresas, que funcionan para el beneficio de sus propietarios o gestores). Es más bien que los estudiantes que pasan por las escuelas han de ser tratados razonablemente en un esfuerzo para convertirlos en seres más razonables. Esto significa que cada aspecto de la escolarización ha de ser defendido racionalmente a cualquier precio. Se han de dar las mejores razones para utilizar este currículum, estos textos, esas pruebas, aquellos métodos didácticos que para emplear otros alternativos. En cada situación, lo racional es lo mismo: los niños educados en instituciones razonables son más razonables que aquellos que han crecido bajo circunstancias irracionales. Lo más frecuente, en cambio, son aquellos que han crecido irracionalmente y que forman a sus hijos también irracionalmente. Escuelas más razonables significan futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables por doquier.

¿Podemos educar para la razonabilidad sin educar para el pensamiento? Éste es el dilema que planteó Kant. Él abogaba sinceramente por personas que pensasen por sí mismas y defendía la posibilidad de poder educarlas desde la infancia para que así lo fueran. Pero lo que Kant entendía por pensar por sí mismo no era la inmersión indagadora que defendemos hoy día, sino que era la obediencia voluntaria de cada individuo a los principios que pudieran generalizarse como universales[1]. La racionalidad para Kant es muy diferente de la que fue para Sócrates, Aristóteles, para Locke o Dewey.

Una escolarización sin pensamiento

Es un hecho notoriamente reconocido y comentado que los niños desde edad muy temprana y cuando empiezan su educación formal en los jardines de infancia son muy vivos, curiosos, imaginativos e interrogativos. Durante un tiempo retienen estos maravillosos rasgos. Pero gradualmente van declinando hasta convertirse en sujetos pasivos. Para más de un niño, el aspecto social de la escuela —es decir, estar junto a sus iguales— es una gran oportunidad. Los aspectos educativos, en cambio, suelen ser una prueba espantosa.

Cuando el niño está cuidado en casa, sus primeros cinco o seis años de vida en familia no parecen bloquear sus energías intelectuales, y por tanto sería extraño condenar a un niño en estas condiciones a una pérdida consecuente de su curiosidad e imaginación. ¿Cómo podemos explicarnos que la potencia intelectual de la infancia no se extinga en las circunstancias adversas del cuidado familiar mientras que sea frecuente su agotamiento en las planificadas condiciones escolares del aula?

Una hipótesis que parece valiosa considerar es que los niños aprenden a hablar hallándose en una situación mucho más enigmática y misteriosa que los inmigrantes en una cultura foránea. El inmigrante aún mantiene el uso de su lengua nativa; el recién nacido no posee ninguna lengua. Así el niño viene sumergido en un mundo que es cada vez más problemático, un mundo en el que todo invita a la investigación y a la interrogación reflexiva, un mundo que provoca el pensamiento aturdido por la acción y las maravillas de éste. Y de todas estas perplejidades, nada es más sorprendente que la propia familia y el desconcertante régimen que siguen sus miembros y que pretenden imponer al recién nacido. El niño encuentra este mundo extraordinario y su misterio evocador; proyecta lenguaje y pensamiento fuera del niño. Este desarrollo viene constantemente potenciado a medida que el lenguaje del niño se integra en la vida y las prácticas familiares y del hogar.

Lo que el niño probablemente espera de la escuela es un sucedáneo de hogar y de familia, un ambiente que constantemente estimule el pensamiento y el habla. Aunque no esté suficientemente atendido, como suele ser frecuente, el ambiente familiar contiene un rico aprendizaje y muchas experiencias con lo que representa para éste un constante desafío. En cambio, lo que descubre en la escuela primaria es un ambiente totalmente estructurado. En lugar de acontecimientos que fluyen hacia otros acontecimientos hay un programa en el que confluyen estrictamente todas las cosas. En lugar de frases que pueden ser comprendidas tan sólo buceando en su significado dentro de un contexto global en el que ocurren, han de prestar en cambio atención a una clase de lenguaje en el que la uniformidad y la descontextualización imperan, con lo que se destierran las interpretaciones misteriosas. El misterio natural del hogar y del ambiente familiar viene reemplazado por un ambiente estable y estructurado en el que

todo es regular y explícito. Los niños gradualmente descubren que dicho ambiente raramente es apasionante o retador. Todo lo contrario, declina el capital de iniciativas, de invención y de reflexividad que ellos traen a la escuela. Ésta explota sus energías y los devuelve a casa disminuidos. Al cabo del tiempo, los niños se dan cuenta de que la escuela les enerva y desespera más que animarlos o provocarlos intelectualmente. En resumen, la escolarización, en contraste con el hogar, provee escasos incentivos intelectuales. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes.

Es difícil que los profesores que se han esforzado largo y tendido por convertirse en profesionales responsables de la enseñanza primaria consideren estos aspectos. Ellos no lo perciben como una acusación. Los profesores hacen lo que les han enseñado a hacer y lo intentan hacer bien. En lo que les han enseñado a hacer es en donde radica el problema aunque sea el área educativa en la que se da más por sentado y más a disgusto la necesidad de reevaluarse. Dar excesivamente por sentada la propia preparación profesional supone realizar una práctica académica normal.

Aun así, muchos profesores actualmente se dan cuenta de que la insistencia constante sobre la disciplina y el orden puede derribar y destruir la verdadera espontaneidad que ellos querrían cultivar y mantener. La solución no radica en períodos alternativos de rigor y desorden: ahora ejercicios con papel y lápiz; luego juego libre. La solución radica en descubrir cuáles son los procedimientos que promueven tanto organización como creatividad, como, por ejemplo, animar a los niños a que se inventen historias y a que las cuenten a sus compañeros. Tal como nos decía John Dewey, «el problema del *método* en la formación de los hábitos del pensamiento reflexivo es el problema del establecimiento de las *condiciones* que despiertan y guían la *curiosidad*; del establecimiento de las conexiones entre los fenómenos de la experiencia que posteriormente puedan ocasionar el flujo de sugestiones, crear problemas y propósitos que favorezcan la consecución en la sucesión de las ideas[2]». Un currículum que en sí mismo carece de consecutividad raramente puede convertirse en un modelo para que el niño desarrolle o potencie el sentido de la sucesión. Los niños tienen un penetrante sentido de lo que sucede, pero no tienen una profunda comprensión de cómo se suceden las cosas, con lo que inician construyendo ellos mismos esta noción. Ésta es la razón por la que los niños necesitan libros de texto narrativos en lugar de libros de texto informativos, pues así puede favorecerse, mediante la presentación sucesiva de temas recurrentes y otros variados, dicha construcción y desarrollo. Los niños necesitan tanto modelos de razonabilidad como de crecimiento. El modelo de crecimiento puede estar provisto por el currículum y por la comunidad de los iguales o de aquellos que ya son adultos.

Podemos hacer una distinción entre la práctica académica «normal» y la «crítica». Pero antes déjenme aclarar que entiendo por «práctica» cualquier actividad metódica. Puede ser descrita también como aquella acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva, pero tampoco coincide, pues el término *metódico* no es aquello extraño, asistemático o desorganizado. Hay un sentido generalizado de convicción sobre nuestra actitud hacia nuestra práctica de la misma forma en que estamos convencidos de que nuestras opiniones se refieren a las opiniones de los otros. No querría que pareciera una caricatura si afirmo que *la práctica es a la acción como las creencias lo son al pensamiento.* Las creencias son aquellos pensamientos de los que estamos convencidos a pesar de que no los cuestionemos continuamente; la práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión.

Se asume frecuentemente que la práctica irreflexiva es irracional e incluso peligrosa, pero aunque esto deba ser así no suele ser el caso. Las prácticas irreflexivas, tales como las costumbres y tradiciones que prevalecen sucesivamente en un contexto cultural dado, seguirán prevaleciendo todo el tiempo mientras este contexto no cambie. Y aunque el contexto cambie —y cambie drásticamente— puede ser que sea exclusivamente la permanencia de dichas costumbres y tradiciones la que mantenga unida a la comunidad, tal como afirmaba Durkheim.

En otros casos, la práctica tradicional puede ser poco fructífera, pero aún así pervive, debido tanto a que no existan alternativas o a que las alternativas viables han quedado fuera de los límites previstos y, por tanto, no se contemplen. Aún nos queda otra opción de práctica por examinar, que es la que suele darse en los contextos educativos. Ésta permitiría al practicante poder adherirse a la atrayente noción de que las prácticas sin examinar no funcionan adecuadamente contrarrestando la opinión común de que las prácticas reales no son valiosas para su análisis.

Una sociedad que invierte enormes sumas en investigar ciertas modalidades de prácticas suele valorarse como una sociedad que se dedica a la mejora de dichas prácticas; otra vez, esto puede ser que no sea así. Por ejemplo, la mayor parte de la investigación educativa se orienta por el propósito explícito de justificar o solidificar la práctica educativa existente y sigue teniendo las mismas consecuencias aunque no lo logre en su intento[3]. No obstante, lo contrario también es verdad. Es normal para una cierta cantidad de investigación educativa no orientada a mejora de la práctica educativa que produzca efectos de mejora de ésta, de la misma forma en que aquella que está explícitamente orientada a la mejora educativa genere

efectos insignificantes.

A pesar de que las conductas instructivas se dan desde una amplia franja de competencias, la práctica de la enseñanza suele estar institucionalizada y limitada por la tradición. Los profesores que hacen uso de estas franjas de competencias están muy orgullosos de la habilidad que tienen para ello. Aún así, estos espacios para la creatividad en el interior de las prácticas académicas normales son insuficientes para provocar cambios a gran escala en la conducta docente. Esto se debe en parte a lo que Veblen denominó «la incapacidad formada» de los profesores para reconstruir las definiciones de sus roles marcados ya desde las escuelas de formación del profesorado y facultades de educación[4]. Y yendo más allá, ello es el resultado del aislamiento del profesor en su aula y de la escasa solidaridad del cuerpo docente. Cuando un profesor innova viene halagado por el director de algún centro escolar, pero se da por sentado que no sería aconsejable que dicha innovación se difundiese, y en general se considera muy remota la posibilidad de que ello pueda afectar a la práctica académica.

Muchos profesores se resienten de la indiferencia con la que los tratan a la hora en que se implantan las reformas curriculares reconociendo el enorme poder que tienen las editoriales de libros de texto y las administraciones educativas. Por otro lado, las editoriales de libros de texto no ignoran a los profesores y a su experiencia cuando se plantea la elaboración de nuevos textos; es simplemente que las editoriales buscan aquellos representantes más fieles de la práctica académica normal con el resultado de que los textos entonces suelen escribirlos los profesores con una orientación limitada de su práctica, con una orientación limitada de su teoría o por autores autónomos contratados[5]. (Se sigue la misma pauta a la hora de elaborar y publicar los tests.)

Esto nos lleva por último a identificar cuáles son los pasos que convierten una práctica normal en una crítica. Por un lado: 1. La crítica a la práctica de nuestros colegas; 2. La autocrítica; 3. La corrección de la práctica de los otros, y 4. La autocorrección. El grado en que una práctica normal puede convertirse en una práctica crítica depende de en qué medida algunos o todos estos factores se ponen en marcha.

La reflexión sobre la práctica puede entonces implicar la clarificación de supuestos y criterios establecidos, así como de la consistencia entre dichos principios y la práctica existente. Puede implicar también el cuestionamiento de estos aspectos y no sólo su clarificación. Además también puede suponer una activa generación de cambios y no sólo la propuesta de éstos. Por tanto, la reflexión sobre la práctica se constituye como investigación en el interior de la práctica, y una investigación efectiva incluye intervenciones adecuadas.

Los practicantes académicos se ven arrastrados a pensar críticamente en ocasiones como las siguientes (sin ningún orden en particular):

— Cuando se lee o se revisa el trabajo de un compañero.
— Cuando se es miembro de una comisión que ha de juzgar la candidatura de algún colega.
— Cuando frente a una injusticia se ha de decidir entre archivarla u obrar en consecuencia.
— Cuando los estudiantes ponen en cuestión los criterios mediante los cuales se ha planificado el curso, los materiales curriculares que se utilizan o la metodología didáctica empleada.
— Cuando se valora la solicitud de un presupuesto o beca.
— Cuando los juicios relativos a conflictos escolares o universitarios se realizan desde enfrentamientos del tipo alumnos *versus* administración; administración *versus* facultad; facultad *versus* estudiantes, etc.
— Cuando se contrasta la propia conducta profesional, escuela o profesión con lo que se cree que debería ser.
— Cuando uno detecta prejuicios o ideas preconcebidas en sí mismo o en los demás.
— Cuando uno busca alternativas a las prácticas ya establecidas pero insatisfactorias.
— Cuando se evalúa la teoría mediante la práctica o la práctica mediante la reflexión teórica.
— Cuando uno toma conciencia de las implicaciones que tienen para los otros las propias conductas profesionales.

Esta lista obviamente podría aumentarse. Pretende únicamente apuntar algunas de las razones específicas mediante las cuales el pensamiento crítico tiende a ser un pensamiento autocorrectivo, aunque no siempre la autocorrección llegue a su buen fin.

Reestructurando el proceso educativo

A continuación voy a plantear la hipótesis de que existen dos paradigmas de la práctica educativa frontalmente opuestos: el paradigma estándar de la práctica normal y el paradigma reflexivo de la práctica crítica. Los supuestos fundamentales del paradigma estándar serían:

1. La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben.
2. El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso.
3. El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.
4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.
5. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada.

En cambio, los supuestos principales del paradigma reflexivo vienen a ser los siguientes:

1. La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.

2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
3. Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
4. El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio.
6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

Con ello queda claro que el paradigma reflexivo implica el cuestionamiento de la educación, contrariamente a lo que sucede en el paradigma estándar. Aún así no hay acuerdo sobre bajo qué condiciones se desarrolla el proceso como tampoco lo hay sobre los objetivos que hay que conseguir. Hay discrepancias sobre lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Por ejemplo, bajo el paradigma estándar, los profesores preguntan a los alumnos; en el paradigma reflexivo los profesores y alumnos se interrogan unos a otros. En el paradigma estándar se considera que los estudiantes piensan cuando aprenden lo que se les ha enseñado; bajo el paradigma reflexivo se valora que los estudiantes piensan si participan en la comunidad de indagación que se está formando.

Hasta ahora he mencionado sólo aquellos rasgos más generales del paradigma estándar de la práctica normal frente a los del paradigma reflexivo de la práctica crítica. Llegados a este punto quisiera considerar más a fondo una serie de aspectos clave de lo que denomino el paradigma reflexivo. Lo apuntado hasta ahora ha sido a grandes rasgos; a lo largo del resto del libro me iré ocupando de los detalles. Los conceptos clave con los que trabajaré no son precisos, exactos ni técnicos; todo lo contrario, son difusos y discutibles. Me remitiré, por tanto, a los fornidos y robustos conceptos de indagación, comunidad, racionalidad, juicio, creatividad y autonomía que soportan el peso de cientos de años de tradición filosófica. Son, por supuesto, conceptos fundacionales para cualquier teoría de la educación e intentaremos explorarlos en lugar de asumir el riesgo de confundirnos más intentando delimitarlos.

Al mismo tiempo querría destacar que tales conceptos, los principios que subyacen a éstos y las implicaciones que se derivan de ellos son exclusivamente la cara abstracta y teórica de la práctica crítica. Si fracasamos en la captura de la práctica —las formas en que la educación reflexiva pueda cristalizar realmente en las aulas—, caeremos víctimas de la misma incomprensión que aquellos que cimentan sus vidas en la práctica rechazando la teoría.

La educación como investigación

John Dewey llegó al convencimiento de que la educación había fracasado porque ésta ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de una investigación con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que a investigar los problemas implicándose en un proceso indagativo por sí mismos. De la misma forma en que los científicos aplican el método científico a la exploración de las situaciones problemáticas, los estudiantes deberían hacer lo propio si quieren aprender a pensar por sí mismos. En lugar de eso les pedimos que estudien los resultados de lo que los científicos han estudiado; rechazamos el proceso y nos fijamos en el producto. Cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera interés ni motivación y lo que seguimos llamando educación es en el fondo una payasada y una burla. Dewey no tuvo nunca duda alguna sobre el necesario acontecer del pensamiento en el aula —un pensamiento independiente, imaginativo, rico. La ruta que él trazó— y algunos de sus seguidores le acompañaron— indica que el proceso educativo ha de tomar su modelo de los procesos de la investigación científica.

La comunidad de investigación

Esta noción, presumiblemente forjada por Charles Sanders Peirce, se aplicó en su origen de forma restringida a los practicantes de una investigación científica, a todos aquellos considerados como parte de una comunidad cuyos miembros tenían en común el uso de procedimientos semejantes en la búsqueda de objetivos idénticos[6]. No obstante, desde Peirce la frase se ha ido extendiendo hasta incluir cualquier tipo de investigación, sea científica o no. Por ello podemos hablar ahora de «convertir la clase en una comunidad de investigación» en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente —como un buque que vira con el viento— aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento. Consecuentemente, cuando se internaliza o se interioriza este proyecto por los participantes, éstos empiezan a pensar en *movimientos* que se

asemejan a los *procedimientos*. Empiezan a pensar tal como el proceso del pensamiento.

La sensibilidad hacia lo problemático

Los profesores suelen hacer preguntas que los estudiantes pueden responder sin ningún tipo de apasionamiento, sin generación de dudas o de perplejidades y sin que se genere pensamiento auténtico, ya que el proceso suele ser mecánico y constreñidor. En cambio, hay ocasiones en que empieza una indagación porque lo que se ha hallado —alguna aberración, alguna discrepancia, algo que se daba por sentado— captura nuestro interés y pide nuestra reflexión e investigación. Si entonces se considera el pensamiento como algo deseable en el aula, el currículum no puede presentarse como algo claro y fijo en sí mismo, ya que ello paraliza el pensamiento. El currículum debería mostrar los aspectos de la materia que precisamente son indeterminados y problemáticos con la finalidad de que capture la aletargada atención de los estudiantes y para que les estimule a formar una comunidad de investigación.

La razonabilidad

Siempre que puede, la ciencia se impone como el modelo de racionalidad. Busca formular leyes que expliquen lo que ocurre y que predigan lo que puede suceder. Incluso se le reconoce un rol moral cuando pretende realizar transformaciones con el fin de mejorar el orden de las cosas con el convencimiento de que sin su intervención no sería así. Pero muchos aspectos del mundo —particularmente aquellos que se relacionan con la conducta humana— no pueden resolverse o formularse con la misma precisión característica de la ciencia. Son necesarias aproximaciones, y hemos de desarrollar un sentido de lo adecuado en lugar de pretender que nuestro pensamiento y las cosas se correspondan exactamente. Nos deberíamos contentar con lograr una solución equitativa que no necesariamente sea la correcta en todos los detalles. Deberíamos estar satisfechos con metas razonables o sensibles aun cuando no sean del todo racionales. Esto es especialmente verdadero en el caso de las disputas éticas, pues cada vez nos convencemos más de que las cuestiones polémicas en estos casos no se pueden resolver racionalmente y de que nos vemos obligados a realizar compromisos, a renunciar a cosas a cambio de otras y a defender el respeto a nosotros mismos. La educación entonces ha de verse como el gran

laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.

La relación y el juicio

Juzgar es juzgar relaciones, tanto mediante el descubrimiento o mediante la invención de éstas. Muchos de nosotros recordamos aquellas pruebas de tipo ensayo en las que se debían elicitar los juicios formulando un escrito que respondiera a demandas tales como: «Compara y contrasta»; «Compara y contrasta el impacto histórico de la revolución francesa en la americana»; «Compara y contrasta las teorías psicológicas de Piaget y Vygotsky»; «Compara y contrasta los estilos artísticos de la pintura del Renacimiento y del Barroco». Obviamente, los criterios en dichos casos son los de *semejanza* y *diferencia*, pero las semejanzas y las diferencias son tipos de relaciones, de la misma forma que parte-todo; medios-fines; causa-efecto y muchas otras más. Cada esquema clasificatorio establece relaciones formales para las entidades empíricas. Cada ley, cada principio conlleva una relación, o más exactamente una serie de relaciones a los eventos a los que se aplican. Es trivial la información que proveen las diversas áreas del conocimiento comparándola con la mayor complejidad e importancia de las estructuras de las relaciones mediante las cuales se organiza dicha información.

Caracterizaciones

Los *juicios* son afirmaciones o determinaciones sobre lo que antes era indeterminado o no afirmado, o en cierta manera era problemático. Podemos afirmar que la *investigación* y el *juicio* se hallan interrelacionados como proceso y producto, aunque no sea ésta la única conexión posible; no todas las investigaciones finalizan en juicios, y no todos los juicios son productos de investigaciones. No obstante, los productos de una investigación suelen expresar y resumir el carácter de los procesos de dicha investigación: la valoración produce valores, analizar produce análisis, etc. Los *buenos* juicios entonces suelen explicarse como aquel feliz encuentro entre juicios críticos y creativos. Esta dimensión retrospectiva nos es útil, pero siempre teniendo en cuenta que, a la larga, lo que constituye buenos juicios es su rol en la determinación de las experiencias futuras: los juicios con los que convivimos son aquellos que nos permiten enriquecer nuestras

vivencias anteriores.

Las *relaciones*. El pensamiento es aquel proceso de búsqueda o de realización de conexiones y disyunciones. El mundo está articulado por complejos (que evidentemente no son simples) como moléculas, sillas, personas e ideas, y estos complejos establecen relaciones con otras cosas, pero no con todas. El término general para referirnos a las conexiones y disyunciones es el de *relaciones*. Desde el momento en que el significado de un complejo parte de las relaciones que establece con otros complejos, cada relación, aunque sea descubierta o se invente, constituye un significado, así que órdenes o sistemas mayores de relaciones constituyen a su vez ingentes masas de significados.

Pensar en disciplinas

Siguiendo a Hirst, Dewey comete un error cuando sitúa a la lógica del proceso de investigación como algo prioritario en educación. Piensa que lo que ha de tomar la educación de la ciencia, no es el proceso sino el producto. El conocimiento científico es un modelo de racionalidad. Todo conocimiento científico es contingente y necesita ser justificado mediante evidencias o razones. Ése es precisamente el conocimiento que los estudiantes han de aprender. El conocimiento es un producto acabado proveniente de un proceso organizado de investigación científica y los estudiantes han de ser educados para que indaguen en dicha organización de forma que no se puedan realizar afirmaciones o hechos sin las correspondientes evidencias, no se puedan emitir opiniones sin que éstas vengan acompañadas por razones y no se puedan formular juicios sin que se hayan establecido criterios adecuados y relevantes[7].

Lo que Hirst está reconociendo en el fondo es que de la misma manera que los estudiantes de lenguas extranjeras aspiran a pensar en dichas lenguas (y no sólo a ser capaces de traducir mecánicamente de una lengua a otra sin pensar desde ellas), aquel que recibe una educación progresista es el que espera pensar en las diferentes lenguas disciplinarias con las que trata. No es suficiente aprender lo que ha ocurrido en la historia; hemos de ser capaces de pensar históricamente. «Lo que queremos es que los estudiantes empiecen, aunque sea de forma embrionaria, a ser capaces de pensar histórica, científica o matemáticamente; pensar en la forma específica que se da aquella área de conocimiento en la que el sujeto está implicado»[8]. Pero esta propuesta queda aparentemente bastante lejos de lo que Hirst defiende en la dirección de lo que se denomina «pensamiento eficaz», y cuando lo confrontamos con el informe «La educación general en una sociedad libre[9]»

de la Comisión Harvard de 1946 en donde se identifican los atributos esenciales de una educación general en términos de la habilidad para pensar efectivamente, de comunicar el pensamiento, de realizar juicios relevantes y de discriminar entre valores, vemos que renuncia al pensamiento y se retira invocando a «los rasgos públicos de las formas del conocimiento»[10].

El aprendizaje de la conversación

El niño que crece en familia está constantemente intrigado por la aventura de la conversación familiar y aprende a «reconocer las voces» y a «distinguir las ocasiones apropiadas para expresarse» de forma gradual a medida que se inicia en este «hábil y compartido» proceso de diálogo. Cuando llega la fase de la educación formal, vuelve a darse, tal como apunta Michael Oakeshott, «una iniciación en la habilidad y la asociación de esta conversación en la que reconoce las voces, distingue las ocasiones apropiadas para expresarse y... adquiere los hábitos morales e intelectuales adecuados para la conversación. Y es esta conversación la que finalmente caracteriza toda actividad o expresión humana[11]». Desde otra perspectiva, Martin Buber ensalza el diálogo más que la conversación. (Clasifica la conversación junto con el debate como una charla amigable y simpática que apenas llega a ser la antesala del diálogo.) El diálogo genuino sucede únicamente cuando cada uno de los participantes «tiene realmente en mente el otro o los otros en su ser presente y específico y se refiere a ellos con la intención de establecer una relación mutua y vivencial entre él y los otros»[12]. La relación ideal entre profesor y alumnos tiene este carácter de diálogo cara a cara. Es, en el interior de una comunidad en la que se muestra este tipo de aprendizaje y de mutuo respeto, en donde este abanico de habilidades viene transmitido de una generación a otra. A pesar del tradicionalismo que despiertan ambos, Oakeshott y Buber[13], sus pensamientos sobre educación han tenido una considerable influencia en las reformas educativas de las primeras décadas del siglo xx.

La autonomía

Se suele distinguir bastante frecuentemente el modelo reflexivo de educación de otros modelos más estándares arguyendo que uno de los objetivos principales de los modelos reflexivos es conseguir la autonomía del estudiante. En un sentido esto es correcto: cuando se entiende por

pensadores autónomos aquellos que «piensan por sí mismos», que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir. Desgraciadamente, la autonomía se asocia demasiado frecuentemente con algún tipo de acentuado individualismo: el pensador crítico e independiente como persona cognitivamente autosuficiente, atrincherado tras el poder de invencibles argumentos. Y en realidad, el modelo reflexivo está fundamentalmente atravesado por lo social y lo comunitario. Su finalidad es articular las causas de conflicto en la comunidad, desarrollar los argumentos que apoyan las diferentes posturas y después, a través de la deliberación, lograr una comprensión del panorama que permita realizar un juicio más objetivo.

Esto podría inducir a pensar que el objetivo de un modelo reflexivo se alcanza una vez se han producido ciertos juicios. Pero sería una lectura superficial y errónea de la propuesta. La finalidad del proceso educativo es ayudarnos a formular mejores juicios de forma que podamos modificar nuestras vidas de manera más juiciosa. Los juicios no son fines en sí mismos. Nosotros no valoramos las obras de arte para juzgarlas; las juzgamos para poder obtener experiencias estéticas más enriquecedoras. La realización de juicios morales no es un fin en sí mismo; es un medio para mejorar la calidad de vida.

El pensamiento de orden superior

Diversos autores adscriben diferentes propiedades al pensamiento de orden superior, pero en general concuerdan en que éste es un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. Cada una de estas características es controvertida. Se podría argumentar que el pensamiento de orden superior no necesita ser conceptualmente rico desde el momento en que es potente, flexible y con recursos y puede aprehender elementos conceptuales y no sólo aquellos superficiales. El pensamiento tampoco necesita presentar una organización coherente desde que éste se deja impresionar por desordenadas actividades imaginativas cuya amorfidad nos forma. Así como tampoco necesita explorar persistentemente, pues puede contener la realidad como si se tratara de su espejo en lugar de investigarla.

Encuentro que dichas objeciones no son tan sólidas y consistentes como para disminuir el valor de las tres características citadas. «El pensamiento de orden superior», igual que la mayoría de los conceptos generales, puede ser

una noción útil aunque esté crónicamente infectada por la vaguedad del mismo término. Los tres rasgos que acabamos de mencionar —riqueza, coherencia e indagatividad— pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía. Ahora, en el caso de que el tipo de pensamiento que se esté examinando carezca de estos tres rasgos, es muy dudoso que realmente llegue a ser un pensamiento complejo.

Tan importante como la cuestión sobre qué es el pensamiento de orden superior lo es la pregunta por cómo enseñarlo. Referente a ello suelo observar que el error más frecuente que se produce cuando se trata la enseñanza del pensamiento de orden superior recae directamente en los constreñidores supuestos en los que suele basarse la investigación educativa. Estos supuestos indican que desde que el todo puede descomponerse en sus partes, el reensamblaje de las partes ha de preceder a la del todo. En otras palabras, la implantación de las habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes se han de incorporar una a una. Querría afirmar, en cambio, que deberíamos enseñar directa e inmediatamente para el pensamiento de orden superior. Las habilidades se protegen entre sí, y si no fuera el caso, se podría remediar. La enseñanza directa del pensamiento de orden superior tiende a ser altamente significativa para los estudiantes, así como para los profesores. Es algo intrínsecamente valioso. Entonces, la pregunta sería: ¿cómo podemos enseñar directamente para un pensamiento de orden superior?

Promover que los estudiantes hagan filosofía es un ejemplo de cómo puede estimularse el pensamiento de orden superior en el aula, utilizando la comunidad de investigación. Pero aunque la filosofía sea una propuesta paradigmática, no es necesario utilizar la filosofía para promoverlo. En cada disciplina, la perspectiva de la comunidad de investigación puede ser usada con tal de provocar discusión y reflexión sobre la materia de cualquier área de conocimiento. Añado además que una metodología de pensamiento crítico puede ser utilizada como pauta para someter a debate cualquier contenido disciplinar.

Por otro lado, el pensamiento de orden superior no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo. Es especialmente evidente que tanto el pensamiento creativo como el pensamiento crítico se apoyan y refuerzan mutuamente, como, por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística. El pensamiento de orden superior es también un pensamiento ingenioso y flexible. Ingenioso en el sentido que busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente con tal de maximizar su efectividad.

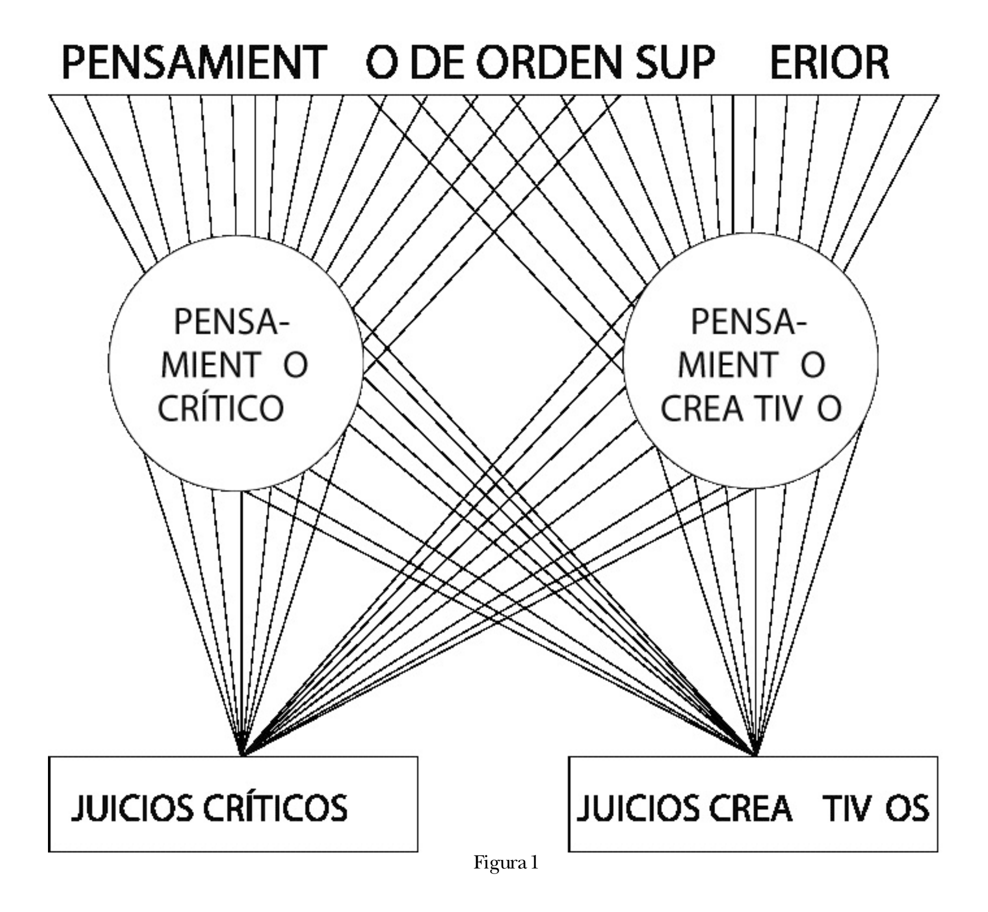


Figura 1

La figura 2 refleja un esfuerzo por mostrar la conexión entre los siguientes aspectos:

1. El pensamiento de orden superior se genera bajo el efecto de las siguientes dos ideas reguladoras: la verdad y el significado.
2. El pensamiento de orden superior implica tanto un pensamiento creativo como crítico.
3. El pensamiento crítico implica razonamiento y juicio crítico.
4. El pensamiento creativo implica destreza, arte y juicio creativo.
5. No se da pensamiento crítico sin una base de juicio creativo.
6. No se da un pensamiento creativo sin una base de juicio crítico.
7. No es cierto que el perfeccionamiento de las destrezas cognitivas sea la vía mediante la cual se mejore el pensamiento de orden superior, sino que este pensamiento actúa como contexto en el que las destrezas cognitivas se perfeccionan.
8. La comunidad de investigación, especialmente cuando ésta emplea el diálogo, se constituye como el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior.
9. Los algoritmos son herramientas cognitivas diseñadas para reducir la necesidad de un juicio creativo en el pensamiento crítico. Como mecanismos reductores de error pueden ser útiles, pues si se emplean correctamente pueden producir conclusiones justificables. Pueden ser formas engañosas de abordar las investigaciones que pretenden finalizarse expeditivamente.

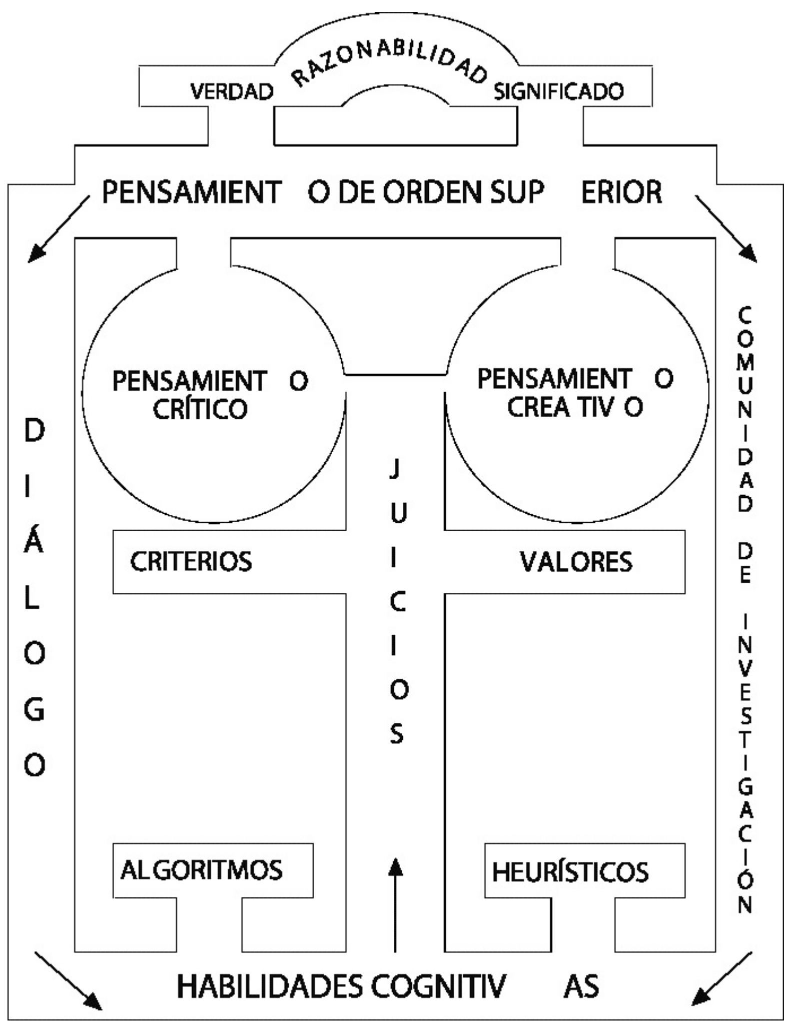


Figura 2

10. Los planteamientos heurísticos son aproximaciones que reducen la necesidad de un juicio crítico en el pensamiento creativo. Representan mecanismos de seguridad que, si se tiene éxito al conseguir los resultados de una operación determinada, los medios utilizados quedan justificados. El peligro que representan es que fallen al advertir al usuario de que la utilización de aquellos mismos medios puede provocar consecuencias distintas, a lo mejor muy dañinas, añadidas a las logradas con éxito anteriormente.
11. Los criterios son razones de una fiabilidad muy alta que se reclaman en el interior de una comunidad de investigación porque vienen reconocidos como los factores que ordenan un juicio.
12. Los valores son de mucha importancia. Cuando las personas sienten la fortaleza de estos aspectos es entonces cuando los componentes afectivos del pensamiento se integran en los procesos de pensamiento. (El razonamiento y los sentimientos o emociones no se perjudican entre sí; las emociones pueden tanto promover como obstruir nuestro razonamiento.) Si nos sentimos fuertemente implicados en cuestiones que nos importan, nuestro pensamiento sobre dichas cuestiones tendrá un fuerte componente emotivo.

El pensamiento complejo

He intentado esbozar un panorama que puede sernos útil para entender

lo que significa la excelencia cognitiva. La noción de pensamiento de orden superior nos puede ahora servir de ayuda desde el momento en que dicho pensamiento refleja la fusión del pensamiento creativo y del crítico. Aplazaré por el momento las definiciones de estos dos pilares gemelos sobre los que se erige el pensamiento de orden superior, excepto para destacar que no se oponen el uno al otro como normalmente se afirma, sino que son simétricos y complementarios.

Necesitamos formarnos una idea de lo que significa la excelencia cognitiva porque de lo contrario no seremos capaces de distinguir el buen pensamiento del que no lo es. Hemos de saber, por ejemplo, que la excelencia cognitiva se fundamenta tanto en la creatividad como en la racionalidad. (Ello es importante, pues en las escuelas se suele ser más receptivo a incorporar el pensamiento crítico que el pensamiento creativo.) Cuando la noción de pensamiento de orden superior nos sugiere cómo deberían ser las cosas más que cómo son éstas, entonces nos encontramos con un concepto normativo y no descriptivo.

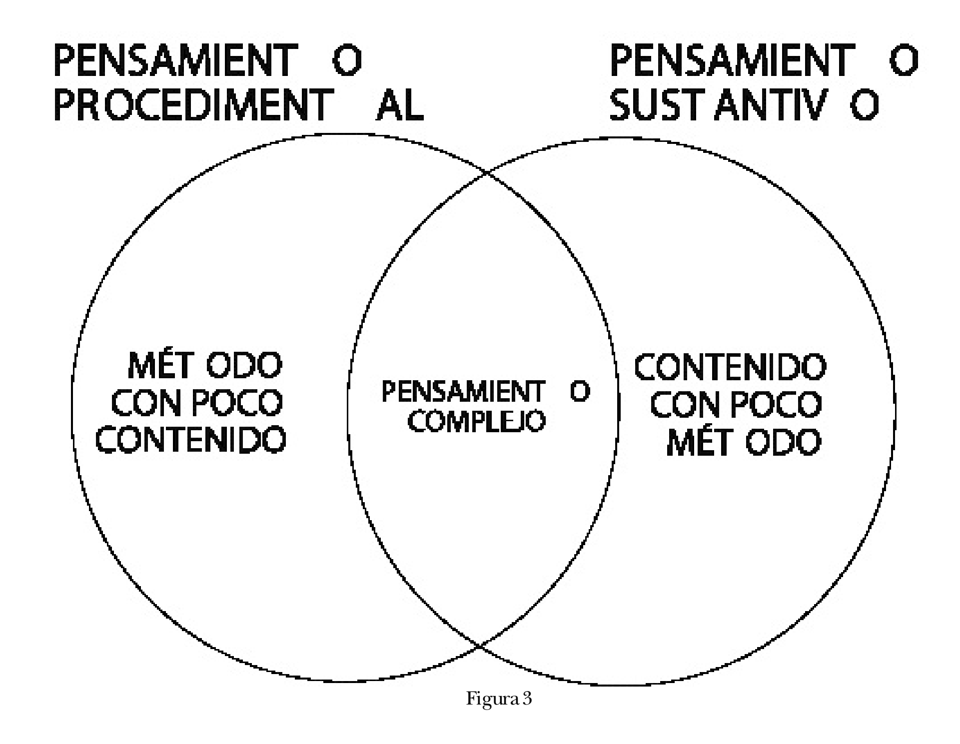


Figura 3

El pensamiento excelente incluye además un tercer componente. Podemos realizar la distinción entre sostener convicciones sólidas sin conocer las razones o supuestos en las que se basan y, por otro lado, sostener convicciones de las que se es consciente de las razones y supuestos que subyacen a éstas. El segundo caso es más complejo, pero a largo plazo es la mejor forma de pensamiento. El pensamiento *complejo* es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las

razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva *pensar sobre los propios procedimientos* de la misma forma que implica *pensar sobre la materia objeto de examen*. Del mismo modo que en la discusión que se desarrolla en una legislatura se presta a una constante atención tanto a los procedimientos parlamentarios como al asunto tratado, asimismo en una investigación deliberativa en el aula se genera un conocimiento constante de la adecuación de la metodología que se sigue en dicha indagación, así como de las cuestiones que son objeto de discusión. No es muy raro que prejuicios y autoengaños campen a rienda suelta en una clase que discute argumentadamente. Ello se da porque la conversación se articula entonces desde la descarga de prejuicios más que como indagación deliberativa.

En sus formas más simples, el pensamiento es puramente procedimental o puramente sustantivo. El pensamiento sobre la lógica o las matemáticas —o mejor dicho, pensar lógicamente sobre la lógica o matemáticamente sobre las matemáticas— es un ejemplo de puro pensamiento metodológico o procedimental. Pensar exclusivamente sobre el contenido, dando por sentados los procedimientos metodológicos, es un pensamiento sustantivo. En cambio, lo que aquí denominamos pensamiento complejo incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan.

El pensamiento de calidad entonces es un pensamiento de orden superior, que incluye todos los componentes que acabamos de describir; es un pensamiento complejo. Esto nos lleva a la cuestión de qué se puede hacer para que se produzca este tipo de pensamiento. ¿Qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos? Mi consejo es que desde un principio incluyamos la filosofía en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria. Claro que con esta adición no será suficiente. Hay toda una labor para que se incorpore el pensamiento en todas las disciplinas. Y es evidente entonces que cuando me refiero a la filosofía en la enseñanza primaria no se trata de aquella filosofía adusta y académica que tradicionalmente se enseña en las universidades.

Características del pensamiento complejo

Sin duda, a estas alturas, alguien puede decir entonces que el remedio es peor que la enfermedad. Pero no es así si revisamos otra vez al paciente. Se afirma que los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquieren, pero lo que es peor aún es que los estudiantes reflexionan escasamente sobre ellos y que sus reflexiones son muy poco creativas. Los estudiantes que producimos entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima. Es incuestionable que tenemos la capacidad para realizar estos necesarios cambios. Lo que no está tan claro es si tenemos el poder de hacerlo. En cambio, lo que sí es del todo evidente es que hemos de reexaminar más concienzudamente lo que estamos haciendo. Dicha reflexión sobre la práctica es la base para poder inventar prácticas mejores que nos inviten posteriormente a una mayor reflexión.

[1]El ensayo de Kant de 1784, *¿Qué es la Ilustración?,* empieza con una afirmación contundente sobre la necesidad de construir una sociedad en la que cada uno piense por sí mismo en vez de protegernos por guardaespaldas que piensen por nosotros. No obstante, en este ensayo Kant no plantea aparentemente la necesidad de que las instituciones democráticas sean autocríticas. Esta idea aparece con mayor sistematicidad en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.*

[2]*How We Think* (1933), New York: Heath, 56-57 (versión castellana en 1989, *Cómo pensamos* Barcelona: Paidós) (Las cursivas están en el original). Las obras pedagógicas más importantes de Dewey son *El niño y el Currículum* (Ed. Española), *Democracy and Education* (1916), New York: Macmillan (Versión castellana en 1960, *Democracia y Educación,* Barcelona: Losada) y *Experiencia y Educación.* No obstante, podemos encontrar planteamientos semejantes a los expuestos en Joseph Ratner (ed.) (1939), *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy,* New York: Random House 616-626.

[3]Donald Schön (1983), *The Reflective Practitioner.* New York: Basic.

[4]Véase Thorstein Veblen (1957), *The Higher Learning in America,* Sagamore: New York.

[5]Véase el análisis que realiza Thomas Kuhn sobre cómo se construyen y utilizan los textos en las Ciencias de la Educación, en *The Essential Tension* (1977), Chicago: University of Chicago Press, 228-239.

[6]C. S. Peirce, «The Fixation of Belief», en Justus Buchler (ed.) (1955), *Philosophical Writings of Peirce,* New York: Dover, 5-22.

[7]Paul H. Hirst, «Los aspectos lógicos y psicológicos de la enseñanza como disciplina», en R. S. Peters (ed.), *El concepto de educación.* Ed. Española 44-60.

[8]*Ibídem,* 45.

[9]1946, London: Oxford University Press.

[10]Paul H. Hirst, «Liberal Education and the Nature of Knowledge», en R. F. Dearden; P. H. Hirst, y R. S. Peters (eds.) (1972), *Education and the Development of Reason*. London: Routledge and Kegan Paul, 397.

[11](1962), «The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind», *Rationalism in Politics.* New York: Basic, 199.

[12]*Ibídem.*

[13]Martin Buber (1947) *Between Man and man.* London: Kegan Paul.

2. APRENDER EL PODER DEL PENSAMIENTO

Durante los años sesenta y principios de los setenta, los profesores empezaron a preguntarse a sí mismos cuestiones como la que sigue: Si toda educación trata fundamentalmente de incorporar el pensamiento en las disciplinas, ¿por qué no enseñar el pensamiento en sí mismo? Justo tras la aparición de tal compleja pregunta, se sucedieron rápidamente diversas respuestas escépticas. Uno de los analistas más agudos y sensibles de los procesos del pensamiento en aquella época fue el filósofo británico Gilbert Ryle. Ryle se dio cuenta de que existían determinadas destrezas de pensamiento, pero que éstas sólo podían cultivarse en el interior de las disciplinas académicas específicas. Nunca tomó en serio la posibilidad de que el pensamiento pudiera enseñarse como una materia aparte. El último ensayo de Ryle sobre el pensamiento fue el broche de oro de una larga y meritoria carrera en la que su postura frente a la enseñabilidad del pensamiento fue aceptada por la mayoría de los educadores[1]. Antes de la muerte de Ryle en 1976, se dio un desarrollo significativo de diversas perspectivas sobre la enseñanza del pensamiento. Más tarde es posible que Ryle, tal como se muestra en su último trabajo que refleja una modificación del implacable conductismo que había profesado anteriormente, presentara una posición más comprensiva frente a la enseñabilidad del pensamiento en las escuelas desde que realizó observaciones de niños que desarrollaban investigaciones conceptuales en las clases.

Dicho viraje produjo una influencia inmediata de las ideas de Ryle en la polémica que se desató en los círculos educativos. Los educadores que habían crecido junto a un sistema escolar que, a pesar de su atractivo envoltorio cosmético, estaba centrado en un aprendizaje rutinario, empezaron a creer que sería una buena idea animar a los niños a que reflexionasen en lugar de obligarles a aprender aquello que los profesores habían sido obligados a aprender. Hubo algunos incluso que defendían la necesidad de enseñarles a pensar por sí mismos.

Se suele admitir que es necesario mejorar el pensamiento en las escuelas y que hay que desarrollar instrumentos curriculares y pedagógicos que sean capaces de obtener tal fin. Innumerables estudios han abordado la forma en que piensan los estudiantes, cómo enseñan los profesores, el modo en que los hombres de negocios toman decisiones y la manera en que los científicos preparan y desarrollan sus experimentos; pero pocos de dichos estudios han mostrado cómo deberían enseñar y pensar los profesores para mejorar el pensamiento de sus alumnos. De la misma manera que un lector de Edgar Allan Poe en *La carta robada* remarcó, el lugar más obvio es aquel que se pasa por alto más fácilmente. Así, la disciplina más implicada en el desarrollo de la racionalidad a través de la mejora del razonamiento y de la formación conceptual es aquella que precisamente se consultaría en último lugar.

Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una subdisciplina de la *filosofía*. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación mediante criterios (puede haber entonces razonamientos válidos e inválidos), y ser enseñado. Implica, por ejemplo, la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. En general, supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido cultivados hasta el presente en nuestro sistema educativo.

¿Hasta qué punto es importante el razonamiento para el logro académico? O, en otras palabras, ¿hasta qué punto viene dañado el rendimiento académico por las deficiencias en el pensamiento? Volvamos atrás a los estadios de desarrollo del pensamiento infantil y en concreto a los de la adquisición del lenguaje. Aquí es donde el niño empieza a razonar —aunque no se le enseñe explícitamente a ello—. Lo esencial de la lógica, así como la esencia de la sintaxis, es que forma parte importante del lenguaje cotidiano, de modo que el hecho de adquirir destreza lingüística supone al mismo tiempo aprehender la lógica y la sintaxis disuelta en dicho lenguaje. El niño aprende a colocar los sujetos antes que los predicados; a buscar objetos para los verbos transitivos; infiere que la negación del consecuente de un condicional implica la negación de su antecedente; describe, narra, explica e incluso funciona metacognitivamente cuando formula juicios sobre la verdad o la falsedad de alguna oración.

Todo esto sucede en casa, en el contexto de la comunicación familiar mucho antes de que empiece su escolarización. Si las habilidades sintácticas y lógicas han sido adquiridas de forma adecuada antes de su ingreso en el parvulario, éstas nos servirán toda la vida, ya que este cúmulo de habilidades

conforman la plataforma o fundamento sobre el cual nos construimos como criaturas racionales. Aquellos niños afortunados que posean una serie de intactas y funcionales habilidades cognitivas al inicio de su escolarización podrán sumergirse en la escuela primaria como nadadores profesionales y realizar profundos intercambios con sus iguales. Acogerán con entusiasmo los retos del saber que ofrecen las diversas disciplinas que encuentren a su paso en la enseñanza secundaria y postsecundaria, ya que las habilidades que les acompañan en dichos encuentros serán totalmente adecuadas para tal desafío. Pero ¿qué les sucederá a aquellos menos afortunados?

Los niños que traigan a la escuela aquellas deficiencias gramaticales o de pronunciación sobre las que los profesores han sido enseñados a corregir, serán corregidos; los niños que arrastren deficiencias sobre las cuales los profesores no han sido instruidos para su diagnóstico o corrección se extenderán como una plaga a través de la enseñanza primaria. Cuando lleguen a la etapa adolescente y se enfrenten a cursos de contenido complejo y necesiten esas habilidades entonces será ya algo tarde debido a que en dichas edades la adquisición de habilidades nuevas es más problemática. Si luego llegan a la universidad entonces descubrirán que carecen de las habilidades más rudimentarias y necesarias para encontrar el sentido a las tareas que les demandan. Es un hecho investigado que los estudiantes de primer curso cuando se enfrentan a las tareas universitarias ponen en práctica destrezas de razonamiento no mucho más complejas que aquellas que utilizan los estudiantes de la enseñanza secundaria o postsecundaria[2].

Al llegar a adultos se adaptan a su entorno y pueden razonar de forma bastante aceptable. El equipo básico de razonamiento que poseen los adultos se asemeja a una caja de herramientas. La diferencia que existe entre la caja de herramientas de los adultos y la de los niños es que los adultos pueden enfrentarse mejor a problemas complicados estructurando su actividad mediante un razonamiento secuenciado. Cada paso de razonamiento puede ser bastante rudimentario, pero si se articulan secuenciadamente pueden ser más potentes, de la misma forma en que un carpintero construye una casa o que un mecánico repara un motor con herramientas muy sencillas, pero que utiliza en serie y de manera estratégica. (En general, las dificultades que muestran los niños a la hora de enfrentarse con problemas algebraicos o geométricos parece ser proporcional al número de pasos de razonamiento necesarios para solucionarlos.) A pesar de que un adulto posea mayor experiencia que un niño, sus equipos de razonamiento básico son muy semejantes. El bagaje de experiencia adquirida por un adulto es el mejor que tiene, evidentemente, provisto por lo que él o ella han aprendido, pero no siempre es éste el caso. Algunos niños no parecen pensar mejor hasta que se hacen mayores y otros pueden mostrar un declive en sus habilidades de razonamiento. Sencillamente no sabemos hasta qué punto la experiencia

(como la experiencia escolar) puede retrasar o promover la mejora en las destrezas de razonamiento[3].

Considerar que un pensador es aquel que organiza su pensamiento como pasos de razonamiento en serie es, por supuesto, un modelo excesivamente simplificador, ya que los seres humanos, sean adultos o niños, son capaces de articular simultáneamente una considerable gama de procesos de pensamiento. Cuando uno conduce su coche en pleno tráfico, está esperando poder girar a la derecha, imaginando el montón de trabajo que tendrá al llegar a la oficina y recordando lo que la hija nos explicaba al llevarla al colegio, al mismo tiempo que están en funcionamiento otros múltiples actos mentales y de razonamiento.

Anteriormente se pensaba que la calidad de las habilidades de razonamiento básico estaba relacionada con el rendimiento escolar. Ello se entendía en el sentido de que la carencia de estas habilidades suponía dificultades académicas y que al contrario, su presencia, era indicador de logro escolar. Se puede razonar bien y sin embargo no tener éxito académico: existen muchos otros factores que intervienen en los fracasos escolares. Aún así, la ausencia de destrezas de razonamiento es suficiente para producir dicho fracaso.

Si el razonamiento de un niño funciona sólo a sus tres cuartas partes de capacidad total (y esto es lo que parece ocurrir en la mayoría de los estudiantes universitarios de último curso), ¿cómo pedir que su rendimiento académico supere la mediocridad? Será de escaso valor el adiestrar a los niños en una u otra destreza específica; lo que ha de aumentar es el nivel de funcionamiento del razonamiento global. Lo que ha de mejorar es cada una y todas las destrezas y la forma en que éstas se sincronizan y se orquestan. Hemos de procurar que los niños alcancen el 100 % de su eficiencia de razonamiento y no menos, de la misma forma como tampoco toleramos que cometan errores en la sintaxis o en la pronunciación.

Éste no es un objetivo imposible. Se ha podido comprobar que a los niños a los que se les ha enseñado a razonar a través de la filosofía muestran un 80 % de mejora en su capacidad de razonamiento en relación a aquellos que no fueron expuestos a la filosofía[4]. El seguimiento de tal experiencia durante tres años supondría una mejora suficiente para dotar a los niños del equipo de herramientas intelectuales suficientes para que las puedan utilizar tanto en situaciones escolares como extraescolares.

Y además no se debería pensar que el objetivo de la propuesta que hacemos es puramente curativo. El objetivo más importante es establecer un contexto de razonamiento entre los niños de forma tal que no sólo sea curativo, sino además preventivo de la irreflexión. Y por ello, ¿por qué concebirlo sólo como una intervención ocasional? ¿Por qué no podemos considerarlo como un componente intrínseco y regular del currículum

escolar de la enseñanza primaria y secundaria?

Hay buenas razones para adoptar cierta cautela en este punto. La educación implica más que el desarrollo de habilidades. Podemos adquirir una habilidad, pero utilizarla incorrectamente. Por ejemplo, podemos aprender a utilizar hábilmente un cuchillo y después emplearlo de forma antisocial. Cuando un cirujano adquiere la misma habilidad en el contexto de la disciplina médica y desde el momento en que dicha disciplina está comprometida con la salud, aprender dicha habilidad supone siempre utilizarla humanamente. Concluimos con ello que las habilidades de pensamiento no se utilizarán de forma deshumanizada si se aprenden en un contexto disciplinar humanístico. La disciplina más apropiada en este caso sería aquella que esté comprometida con la investigación humanística desde concepciones significativas pero problemáticas. De ahí que la disciplina humanística de la filosofía y no las habilidades de razonamiento aisladas son las que se han de integrar al currículum de primaria y secundaria[5]. La filosofía sería entonces a la enseñanza del pensamiento como lo es la literatura a la enseñanza de la lectura y escritura.

El advenimiento del pensamiento en el lenguaje

Siguiendo a Jerome Bruner en su reciente libro *Child's Talk*, hay ciertas categorías de la experiencia prelingüística que sensibilizan a los niños a la adquisición de aspectos correspondientes del lenguaje, con el resultado de que dichas categorías son las que van a orientar el proceso semántico y gramático de adquisición del lenguaje. De ahí Bruner infiere que los desarrollos cognitivos prelingüísticos de los niños proveen condiciones no sólo para la comunicación prelingüística, sino que sirven para anticipar la comunicación lingüística. Él especifica cuatro ejemplos de dicha disponibilidad:

1. La disponibilidad para una conducta propositiva u orientada por fines.
2. La disponibilidad para implicarse en la reversibilidad de roles (como en las interacciones madre-niño) o en esperar turnos.
3. La disponibilidad para ordenar sistemáticamente la experiencia.
4. La disponibilidad para realizar distinciones abstractas, como las que hay entre actos causales y no causales; la distinción entre estados y procesos o entre aquello particular y aquello general[6].

Seguramente Bruner ha mencionado aquí sólo una muestra pequeña de dichas categorías de disponibilidad que se desarrollan en las actividades prelingüísticas de los niños. Es sorprendente que Bruner no mencione la

proximidad de tales categorías a los aspectos tanto *lógicos* como sintácticos del lenguaje. La competencia inicial de los niños en el desarrollo de estas categorías prelingüísticas de la experiencia evoluciona hacia competencias lógicas relativas a dichas categorías. La primera categoría, una conducta orientada por fines, puede anunciar y prefigurar las habilidades cognitivas tales como la secuenciación, las relaciones medios-fines y procesos-productos. La segunda categoría, esperar el turno, podría anticipar las habilidades cognitivas relativas a las relaciones simétricas, a la realización de comparaciones, al discernimiento y la construcción de similitudes y analogías y a la traducción de un idioma a otro. La tercera categoría, que se refiere a la ordenación sistemática, tiene que ver con la clasificación, con la formulación de juicios predicativos, con la formación de conceptos, con la generalización, con la ejemplificación, con la identificación de semejanzas y uniformidades y con el reconocimiento de relaciones como parte-todo y grado-tipo. La cuarta categoría, la realización de distinciones abstractas, la podríamos conectar con la definición, el uso de criterios, el empleo de contradicciones y la búsqueda de la validez de inferencias.

La tesis de Bruner, con las modificaciones añadidas, nos ayuda a explicar cómo es que dicho proceso de adquisición del lenguaje que se da en cualquier sociedad implica simultáneamente la adquisición de los elementos de la lógica y de las competencias para resolver las operaciones lógicas requeridas por el pensamiento. No es que la lógica se disuelva en la sintaxis, sino que ambas, la lógica y la sintaxis, son aspectos del lenguaje que responden a los requerimientos categóricos de la experiencia prelingüística de los niños.

Las barreras al desarrollo del razonamiento

Los niños empiezan a explorar, deliberar, inferir e interrogar correctamente antes de que adquieran el lenguaje. Desde el momento en que aparece la conducta verbal, ésta ya es tanto gramática como lógica; los niños asimilan las reglas de la lógica y de la gramática junto con las palabras y sus significados. Por «reglas» en este contexto nos referimos nada más que a aquellas condiciones de uso según las cuales los niños encuentran idoneidad. El tipo de conversación que se da en el hogar estimula al niño a que prefiera los usos gramaticales que se adaptan a las convenciones lingüísticas de su entorno cultural. Asimismo los fragmentos conversacionales que usan las familias a través de sus interacciones con el ambiente motivan al niño a que prefiera la realización de inferencias válidas en lugar de inferencias no válidas. El resultado es que los niños generalmente llegan al parvulario

poseyendo al menos una competencia rudimentaria tanto gramática como lógica.

A lo largo de sus primeros años de escolarización, las desviaciones ocasionales de los usos gramaticales aceptados por parte de los niños vienen probados y corregidos rápidamente por los profesores. Los profesores están preparados para atender a dichas desviaciones y corregirlas. No sucede lo mismo en cambio con las dificultades en el razonamiento. Raramente los profesores están preparados para identificar los vaivenes lógicos de sus alumnos y poder orientarlos con suficiente competencia. Se da por sentado que las habilidades básicas de razonamiento se adquieren simultáneamente con el lenguaje —que en sí no es una tesis infundamentada—. No obstante, se da también por supuesto que no es necesario dotar a las escuelas de condiciones de diagnóstico o de corrección de las deficiencias del razonamiento.

Ello no es óbice para despreciar a los profesores como modelos de razonamiento correcto frente a sus estudiantes o como animadores de un pensamiento inferencial entre ellos. Lo que sucede es que lo hacen sin darse cuenta de ello. Tomemos las tradicionales expresiones de los profesores en clase «Oigo demasiado ruido» o «No veo ninguna mano». Los profesores al hacer tales afirmaciones no buscan ningún tipo de confirmación por parte de la clase sobre alguna cuestión. Estas locuciones están funcionando como las premisas menores de silogismos condicionales cuyas premisas mayores son implícitas (como los entimemas). Los estudiantes incluso desde sus primeros años de escolarización son capaces de inferir la premisa oculta («Si oigo tanto ruido, interrumpiremos la clase»; «Si sabes la respuesta, levanta la mano»). Luego, siguiendo con las reglas de deducción de los silogismos condicionales, los alumnos adelantan sus propias inferencias («Si sabes la respuesta, levantarás la mano. No veo ninguna mano. Entonces no sabes la respuesta»). Los profesores en general no son demasiado conscientes del valor que tienen dichas expresiones para la formación de las habilidades de razonamiento. Desgraciadamente, tampoco perciben cuáles son los pasos necesarios a seguir para ayudar a remontar a los alumnos cuando tropiezan con problemas escolares en los que se demanda la lógica.

Cuando los profesores son incapaces de identificar las lagunas de razonamiento en sus aulas (inconsistencias, autocontradicciones, etc.) o no están preparados para poder remediar aquellas deficiencias que han descubierto, entonces las dificultades iniciales de razonamiento de los niños les acompañarán durante toda su vida escolar —y personal— arreglándoselas lo mejor posible en un mundo que les exigirá cada vez más pensamiento lógico y racionalidad de la que pueden ofrecer. Quizá algunos de ellos podrán conducirse con dicho bagaje, pero serán la minoría. Podrán desarrollar técnicas de autodefensa para camuflar sus incapacidades y poder

disimular su fragilidad, o evitar las situaciones en las que se les exijan niveles altos de razonamiento. No obstante, si aceptamos que las habilidades de razonamiento quedan bien formadas ya desde la primera infancia y que no necesitan mayor atención durante la etapa escolar, estamos abandonando a los niños a su suerte, a que sobrevivan o naufraguen, y muchos de ellos, tarde o temprano, naufragarán.

Si atendemos a los objetivos educativos, la matriz conductual del pensamiento es el habla y la matriz de un pensamiento organizado (por ejemplo, el razonamiento) es el habla organizada. La comunicación lingüística en la familia durante la primera infancia prepara a los niños para que piensen en el lenguaje escolar, y ello a su vez les proyecta para pensar en el lenguaje de las disciplinas. Pero si la conversación familiar es deficiente como suele ser, es entonces cuando la escuela puede proporcionar una conversación coherente y ordenada. La conversación comunitaria es la clave para que se opere la transición de la vida familiar a la vida reglada de las aulas.

Se dan también otro tipo de transformaciones; las traducciones y las sustituciones se han de producir desde el lenguaje natural que hablamos a la lengua escrita y leída hasta llegar al lenguaje de las disciplinas académicas específicas de estudio. Si se establecen dichos puentes podemos estar seguros de que la lógica natural perteneciente al lenguaje cotidiano operará como una especie de estructura profunda en relación a las estructuras superficiales de las disciplinas académicas que los niños se irán encontrando a su paso. El andamio o armazón de competencias que se procura a través de la formación de las habilidades cognitivas básicas durante la primera infancia se irá desarrollando mediante secuencias de contextualizaciones, descontextualizaciones y recontextualizaciones previamente a que el niño esté totalmente preparado para enfrentarse a situaciones que requieren la puesta en funcionamiento de habilidades cognitivas de orden superior en la variedad de disciplinas académicas.

Lo que los niños hallan especialmente dificultoso son las transiciones: del lenguaje hablado se les pide que lo traduzcan al lenguaje escrito y de ahí que se trasladen de la lengua materna al lenguaje simbólico de las matemáticas. Dichas dificultades además no son unidireccionales. El estudiante que pueda fácilmente inferir la conclusión de un silogismo que está formulado con letras puede tener complicaciones cuando encuentre el mismo silogismo formulado con palabras. Entonces debemos insistir en la necesidad de potenciar el aprendizaje del lenguaje infantil de la forma más elaborada y sistemática posible para poder proporcionarles los escalones mentales que les permitan transitar con facilidad de un lenguaje a otro. Para aquellos niños cuyas reglas de traducción no han emergido, cada nueva fase educativa puede ser traumática. (¿Por qué el álgebra, por ejemplo, se convierte en un

obstáculo para muchos estudiantes? ¿Por qué no hemos dispuesto mejor su transición? Seguramente aquellos niños que han sido enseñados a detectar y manejar la ambigüedad en su lenguaje natural estarán menos dispuestos a confundirse con las ambigüedades de las formulaciones algebraicas. Asimismo los niños que hayan reflexionado y discutido sobre la naturaleza de las preguntas en su lenguaje natural están preparados para comprender que $y = 7 + 9$ y que ello es funcionalmente idéntico a preguntar «¿Cuál es la suma de $7 + 9$?».) Probablemente si los educadores de los futuros profesores y los diseñadores curriculares tuviesen en mente la integración de medios suficientes para que se diesen dichas transiciones, los niños tendrían menos dificultades para realizar dichas contextualizaciones sucesivamente.

Si desde hace miles de años se reconoce la importancia del razonamiento, ¿cómo es que éste se ha omitido sistemáticamente del currículum escolar de primaria y secundaria? Quizás los filósofos, guardianes de la subdisciplina de la lógica, podrían haber levantado sus voces estrepitosamente en defensa de una educación filosófica temprana. Las facultades de educación podrían haber potenciado el diálogo y el pensamiento reflexivo como núcleos fundamentales en la preparación de los enseñantes en vez de incidir tanto en el aprendizaje y en la gestión del aula. Los taxonomistas de los objetivos educativos podrían haber admitido que las habilidades de investigación por las que tanto se decantan son imposibles de desarrollar sin la formación de habilidades lingüísticas y de razonamiento. Y los psicólogos impacientes por preservar el razonamiento como un indicador sin igual de los procesos cognitivos podrían haberse preguntado sobre si es ético haber proclamado que el razonamiento no se puede enseñar. Pero todo esto pertenece ya al pasado. Parece ser que nos estamos situando en unas inmejorables condiciones para convertir la educación de las habilidades de razonamiento en un compromiso de futuro.

Sobre cómo difiere el razonamiento de las habilidades básicas

Sería aconsejable detenernos un instante antes de seguir avanzando para poder considerar dos concepciones erróneas que se dan muy frecuentemente. La primera tiene que ver con la relación que se suele establecer entre las habilidades de razonamiento primario y las denominadas habilidades básicas como la lectura, la escritura y el cálculo. Tanto la lectura como la escritura y el cálculo son evidentemente básicas para cualquier progreso educativo posterior, ya que sin ellas tendríamos enormes dificultades para proseguir los estudios secundarios y universitarios. Podríamos añadir a la lista el habla y la escucha. Así, la lectura, la escritura, el

cálculo, el habla y la escucha las podríamos considerar como unas megahabilidades insospechadamente complejas y sofisticadas. Éstas son como composiciones orquestales de un gran número de habilidades y de actos mentales muy diversificados que fueron desarrollados previamente. El razonamiento, en cambio, no es una megahabilidad más. A diferencia de las habilidades básicas, éste es fundacional. Es fundamental para el desarrollo de *aquéllas.* A pesar de su rasgo fundacional se abre en una multiformidad. Una de las tareas más arduas de profesores y alumnos es la de articular y ordenar el universo de habilidades cognitivas propias del razonamiento para cada acto particular de lectura, de escritura, de habla, escucha o cálculo.

La segunda concepción errónea es aquella que defiende que a medida que maduramos nuestras habilidades de razonamiento aumentan en cantidad y mejoran en calidad. Sin duda alguna esto es verdadero, pero parcialmente. A lo largo de nuestras vidas contamos con una gran cantidad de habilidades de razonamiento primario; el repertorio básico de las habilidades de razonamiento de un adulto es muy parecido al de un niño. La cuestión es casi análoga a la que planteamos referente a la adquisición del lenguaje. Es evidente que la capacidad para aumentar el número de palabras de nuestro vocabulario es casi infinita, pero en cambio éstas se forman con un repertorio fijo prácticamente limitado, el de las veintinueve letras del alfabeto. De la misma forma, cuando nos sumergimos en los tipos de pensamiento más elaborados como cadenas deductivas largas, construcciones teóricas sofisticadamente abstractas, etc., en el fondo estamos utilizando un número relativamente reducido de actos mentales y de habilidades de razonamiento y de investigación aunque se proyecten a partir de ahí las operaciones mentales más elegantes y refinadas. Sin las habilidades de presunción, de suposición, de comparación, de inferencia, de comparación, de juicio, de deducción o de inducción, de clasificación, descripción, definición o explicación quedaría impedida nuestra potencial habilidad de lectura y de escritura y aún peor cuando de lo que se trata es de implicarnos en una discusión en el aula, de preparar experimentos o de componer prosa.

Clases de habilidades básicas

Existen muchos tipos de habilidades y de conductas hábiles. Asimismo hay diversas maneras de ordenarlas y clasificarlas de las que mencionaremos aquí sólo aquellas más pertinentes para nuestro trabajo.

Consideraremos en primer lugar las habilidades cognitivas en sí mismas. Hablamos de habilidades de orden superior, pero ¿cómo se diferencian éstas

de las habilidades de orden inferior? Una forma sería concebir las habilidades como una serie de potencias (x, x2, x3...). También tenemos la comparación de términos («Los zorros son como los perros»), o bien analogías («Los cachorros son a los perros, como las terneras a las vacas»), comparaciones entre analogías, etc. También podemos establecer inferencias de premisas únicas (inferencias inmediatas), inferencias derivadas de premisas dobles (inferencias silogísticas), inferencias de argumentos que contienen a su vez inferencias de premisa única o doble o ambas, y así sucesivamente. Así una forma de distinguir las habilidades de orden inferior de las de orden superior sería mediante *jerarquías* de este tipo, entendiendo que la jerarquía no se debe a las diferencias que puedan establecerse entre las habilidades, sino en la estructura piramidal que genera.

Un segundo aspecto que nos ayuda a diferenciar entre las habilidades de orden inferior y las habilidades de orden superior tiene que ver con los conceptos de *secuenciación* y de *coordinación* con otras habilidades. Podemos apreciar esto cuando comparamos personas que manejan fácilmente herramientas mientras que otras no. No se trata de que un mecánico utilice una llave inglesa o un destornillador mucho más hábilmente que nosotros; se trata de que el mecánico conoce cómo coordinar, secuenciar y sincronizar el uso de las herramientas mucho más efectivamente que nosotros, añadiendo a ello la enorme y compleja experiencia que aportan los mecánicos del uso de simples herramientas.

Se da una situación similar en el caso de las operaciones cognitivas. Por ejemplo, supongamos que estoy leyendo una historia sobre un robo y que infiero (aunque no se afirme en la historia) que el ladrón era una persona masculina. Esta inferencia a su vez arroja luz sobre otra subyacente a la cual no hubiera llegado sin la inferencia anterior a partir de que he supuesto de que los ladrones son siempre varones. Por tanto, hay una secuencia de operaciones: se realiza una afirmación, se deriva un inferencia y sale a la luz un supuesto.

En tercer lugar, se produce otro tipo de secuencia en los casos en los que las habilidades están *anidadas*, es decir, cuando las operaciones iniciales quedan subsumidas o integradas en las posteriores y con ello en lugar de obtener una serie discreta de habilidades que hayamos secuenciado racionalmente a la hora de enfrentarnos a un problema específico, lo que tenemos es una sola habilidad que se desarrolla y se expande de forma acumulativa. Así cuando vamos de una inferencia inmediata (inferir de una premisa única) a un argumento silogístico (de premisas dobles) y de ahí a una cadena de argumentos silogísticos (en donde la conclusión de un silogismo se convierte en la premisa del siguiente y así sucesivamente), nos estamos encontrando con una misma habilidad, pero ampliada y presentada de forma variada, con lo que ésta se torna cada vez más potente y de un

orden cada vez más superior. Otro ejemplo de anidamiento lo hallamos en el razonamiento analógico, donde en su nivel más simple encontramos una comparación de términos («Los dedos son como las pezuñas»); de ahí una comparación más elaborada que incluye la afirmación anterior («Los dedos son a las manos, como las pezuñas a las patas»). En este caso se da una diferencia. En la primera frase hemos comparado términos; en la segunda, relaciones. Estamos diciendo que la relación entre el primer par de términos es similar a la relación entre el segundo par de términos. En un nivel aún superior podríamos comparar analogías entre sí; por ejemplo, podríamos decir que un mapa proyectivo representa la esfera terrestre mejor que otro. Un caso de anidamiento se da frecuentemente en el diálogo dentro de una comunidad de indagación. Alguien realiza una afirmación sobre la que se formula una *pregunta*. El interrogador entonces puede pasar de la pregunta a la formulación de un *contraejemplo* particular y de dicho contraejemplo a un *contraargumento* aún más elaborado.

Lo que es importante referente a la secuenciación y al anidamiento de las habilidades es que ello potencia al máximo la eficacia del pensamiento. Podemos ilustrarlo con el ejemplo de una clase de ciencias en la que el profesor, para que se comprenda el principio del péndulo, sostiene ligeramente una vara por un extremo y por el otro la golpea suavemente. Si los golpes se dan adecuada y regularmente, el arco del movimiento se hará cada vez mayor. Lo mismo sucede con las habilidades cognitivas: un currículum efectivo debería enseñar a los estudiantes cómo se han de utilizar dichas habilidades de forma que su empleo acumulativo las vaya reforzando entre sí.

Las habilidades y los significados [7]

Los incentivos iniciales para la adquisición del habla provienen seguramente de la necesidad de expresar significados y de interiorizarlos. No es suficiente con ser capaz de rechazar la comida o de acariciar al perro; el niño además necesita poder decir «Comida mala» o «Perro bonito». Asimismo tampoco tiene bastante con contemplar el cielo, sino que además desea ser capaz de decir que es azul. Poder predicar el mal sabor de algo, la belleza del perro y el azul del cielo —es decir, la habilidad para formular juicios lógicos— es un logro significativo. Pero al mismo tiempo, el niño quiere saber el significado de las expresiones verbales *de los otros como «El perro está sucio» que viene indicado frecuentemente por las expresiones faciales de los adultos.* Nuestro *inquirimiento* por el animal se transforma rápidamente en un deseo por el *significado* —adquirir el significado y expresarlo a través de la

comunicación interpersonal. La asunción de significado se potencia a través de la adquisición de la habilidad de la lectura, mientras que la expresión del significado se desarrolla sobre todo mediante la adquisición de la habilidad de la escritura.

Con ello no estamos diciendo que las habilidades que tradicionalmente forma la literatura y la enseñanza de las lenguas o habilidades literarias no sean «habilidades de pensamiento». (Ello es una redundancia, pues a cualquier habilidad subyace el pensamiento y no puede haber habilidades sin pensamiento.) Pero lo que sucede es que estas habilidades que promueve la enseñanza de la literatura no juegan el mismo rol de adquisición del significado que las habilidades de investigación y de razonamiento juegan en el proceso de la enseñanza de la lectura. Los atentados a las operaciones de razonamiento producen directamente pérdidas de significado en el escritor o en el lector, mientras que violar las reglas sintácticas o de pronunciación no generan necesariamente dichas pérdidas.

La insistencia sobre la primacía del significado como elemento motivador del aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura en los niños no producirá extrañeza a aquellos que han confiado siempre en la potencialidad de la comprensión como incentivadora básica de la enseñanza. La primacía del significado en la motivación nos ayuda a distinguir aquellas actividades rudimentarias que están más directamente implicadas en la adquisición del significado de aquellas que no lo están. Para ilustrar lo anterior vamos a considerar algunos errores que se cometen frecuentemente. (Véase cuadro en página siguiente.)

Estos ejemplos nos permiten realizar dos distinciones. La primera es entre los errores que violan el *significado* y aquellos que no lo hacen. La segunda es entre las operaciones que preservan la *verdad* de aquellas que preservan el significado.

Para profundizar en la segunda distinción nos remitiremos a los casos de Gabriel y Susana. El silogismo de Susana ha fallado en la preservación de la *verdad* de sus premisas. La definición de Gabriel ha sido errónea debido a que no ha mantenido el *significado* del término a definir.

A la luz de estas distinciones consideremos ahora el ítem de la prueba de comprensión lectora. El error consiste en haber violado el significado, pero independientemente de su valor de verdad, ya que podemos entender y traducir correctamente tanto afirmaciones falsas como verdaderas. ¿A qué conclusión nos lleva todo esto?

Hablando estrictamente, el proceso de preservación de la verdad se denomina *inferencia* y el proceso de transmisión del significado se llama *traducción.* La comprensión lectora presupone la habilidad de la traducción no de un idioma a otro, sino de un dominio lingüístico a otro del mismo idioma como cuando leemos un fragmento de prosa y explicamos su

significado en lenguaje coloquial. Y cuando se trata el valor de verdad del fragmento que hemos traducido entonces las operaciones mediante las cuales hemos traducido son inferenciales e incluso de preservación de la verdad.

Error	Comentario
1. «Treinta y cinco dividido entre siete es igual a cuatro», dice Jorge.	El error de Jorge se deriva de la violación de las convenciones y procedimientos del sistema aritmético.
2. Ruth deja una nota en la que dice: «A nosotros vamos a la tienda.»	Ruth ha infringido la sintáctica y las convenciones de la pronunciación castellana aunque haya dado a entender lo mismo que si lo hubiera redactado correctamente.
3. Gabriel repite: «Las gemas se definen como piedras vulgares.»	La equivocación de Gabriel ha sido definir «gema» clasificándola incorrectamente como piedra no preciosa en lugar de piedra preciosa. El resultado, el término definido («piedras vulgares»), no tiene el mismo significado que el término a definir («gemas»). Ya que Gabriel no percibe la falta de sinonimia, él falla al transmitir el significado que pretendia comunicar.
4. Susana dice: «Todos los detectives están interesados en los crímenes y todos los criminales están interesados en los crímenes; por tanto, los detectives son unos criminales.»	Podemos aceptar como verdaderas las premisas de este silogismo, pero descubrimos que, debido a su no validez formal, no logra conservar la verdad de sus premisas en la conclusión.
5. El *ítem* de la prueba de comprensión lectora dice: «La idea principal de la oración "Una de las alarmas estadísticas de este año ha sido el incremento de incendios" es que las alarmas son peligrosas porque incendian y no que hay más incendios que otros años.»	Ese párrafo ha sido malentendido por no saber identificar la sinonimia presente y atribuir la capacidad de incendiar a las alarmas, con lo que el significado no ha quedado bien identificado.

Claro que la comprensión lectora se puede dar de forma reducida o extensa. La forma extensa de la comprensión lectora supone que la colaboración entre el autor y el lector genera un producto común que va más allá de lo que el autor quería decir o implicaba. Dejaré de lado esta forma válida de generar significados a través de la lectura para referirme a la forma reducida de comprensión lectora que utilizó el creador de la prueba de comprensión lectora. Estas pruebas de comprensión lectora aparentemente toman en cuenta sólo: 1) si el lector entiende o no lo que *afirma* el fragmento leído, 2) si el lector infiere o no lo que *implica* el

fragmento leído y 3) si el lector *identifica los supuestos ocultos* que subyacen al fragmento leído. Estas tres consideraciones presuponen la puesta en funcionamiento de habilidades fundamentalmente de carácter lógico: 1) Entender lo que se afirma en un párrafo puede conseguirse si el lector es capaz de identificar un segundo párrafo cuyo significado sea equivalente al primero. En este sentido comprender es reconocer la *identidad* bajo la forma de *sinonimia*. 2) Inferir correctamente lo que implica una oración es — obviamente — un procedimiento lógico, sea formal y silogístico o informal y lingüístico. 3) Identificar los supuestos ocultos es preguntar qué premisas debiera haber si una cierta proposición se toma como conclusión de un argumento válido, con lo que vuelven a ser procedimientos lógicos.

La cuestión entonces no es si podemos mostrar la *identidad* de significado, sino si somos capaces de mostrar la *semejanza* de significado. Tomemos el caso de una niña de cuarto de Primaria a la que se le preguntó en una clase de Filosofía para Niños qué sería semejante a ser la única persona en la Tierra. Ella contestó: «Sería como ser la única estrella en el cielo.» Lo que hizo la niña fue verbalizar la similaridad entre una persona sola en un mundo vacío y una estrella aislada en un universo también vacío. Halló, por tanto, la relación entre la persona y la Tierra muy similar a la que existe entre la estrella y el cielo, por lo que, en otras palabras, descubrió la relación de semejanza entre dos relaciones parte-todo. Y en esto precisamente consiste el razonamiento analógico: el hallazgo de relaciones similares a otras relaciones. La respuesta de la niña es una prueba evidente de que ella ha comprendido el significado de la cuestión.

Podemos entonces afirmar que la comprensión lectora se basa fundamentalmente en las habilidades de razonamiento formal inferencial-deductivo y en las habilidades de razonamiento analógico. Por tanto, la mejora de la comprensión lectora pasará por desarrollar estas habilidades de razonamiento más que en la persecución de los *lapsus* sintácticos, las lagunas en el vocabulario, los errores de pronunciación o de identificación de estilos literarios. Y ello es así ya que las habilidades de razonamiento contribuyen directamente a la adquisición del significado y es precisamente dicho acceso al significado lo que motiva continuamente al lector a proseguir en el proceso de lectura. Muchos profesores del área de lengua y literatura insisten en que ellos enseñan a pensar, y en efecto lo hacen. Pero si analizamos las habilidades que potencian (las únicas para las que han sido formados) es evidente que el énfasis lo ponen en las habilidades no relacionadas con el significado en lugar de desarrollar las habilidades semánticas.

Ello ocurre no sólo con los profesores del área de lengua y literatura. Los libros de texto escolares de cada área de conocimiento contienen en su interior llamadas a la educación del pensamiento necesarias para la

comprensión y el manejo del contenido de éstos, tanto en matemáticas como en ciencias experimentales o sociales. Tomemos como ejemplo una perspectiva representativa en educación, la de John U. Michaelis en la octava edición de su libro *Social Studies for Children*[8]. Michaelis es un respetado educador que se ha preocupado por el desarrollo de los procesos cognitivos en contextos de enseñanza y que además es coautor de *A Comprehensive Framework of Objectives*[9]. Su defensa de las habilidades de pensamiento para la estructuración de las ciencias sociales es clara y explícita. Nos presenta cuatro tipos de pensamiento: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la toma de decisiones y la resolución e investigación de problemas. Estas cuatro aproximaciones al pensamiento interaccionan con el conocimiento base que se ha generado desde otras habilidades de pensamiento como: la memoria, la interpretación, la comparación, la recogida de información y la clasificación.

Michaelis afirma que los conceptos se han de desarrollar como factor suplementario al conocimiento base. Da como ejemplos de conceptos a los disyuntivos, a los conjuntivos y a los relacionales. Las estrategias de la formación de conceptos incluyen la definición, la distinción de ejemplos adecuados frente a ejemplos inadecuados, listados-agrupaciones-etiquetaciones y la «resolución o investigación de problemas». Él propone como habilidades que hay que potenciar la generalización, la inferencia, la predicción, la formulación de hipótesis, el análisis y la síntesis de información, y la evaluación. Para cada tipo de habilidad vienen sugeridas actividades o cuestiones que el profesor ha de preguntar y que ayudan a desarrollar la habilidad específica tras lo cual se sigue con otra actividad propia del contenido del libro de texto. Nuestra valoración de este tipo de libros de texto es que presenta un rápido maquillaje superficial e insuficiente de habilidades de pensamiento sobre el cuerpo de conocimientos de las disciplinas.

La cuestión es que los profesores de la enseñanza primaria, como la mayoría de enseñantes de otros niveles, no se hallan muy dispuestos a leer el nuevo capítulo prescriptivo de las habilidades de pensamiento incorporado en muchos libros de texto como el de Michaelis y a operativizar las taxonomías de destrezas que suelen aparecer. Todo lo contrario, muchos profesores se rebelan y no quieren desviarse de sus programaciones haciendo esfuerzos inútiles en enseñarles las habilidades que se supone ya deberían haber adquirido. Sería muy útil que los profesores se formaran una noción más precisa de lo que es una inferencia para poder admitir las respuestas correctas de sus estudiantes, pero sienten un enorme escepticismo frente a la efectividad de dichas actividades a la hora de capacitar a sus estudiantes en una competencia inferencial. Y los profesores de educación que forman a dichos enseñantes en las facultades de formación

del profesorado deben ser también muy incrédulos al aceptar que un sistema educativo que no provoca el pensamiento en sus alumnos les pueda enseñar a pensar mejor.

Cuatro variaciones sobre las habilidades cognitivas

Las áreas de habilidades más relevantes para las metas educativas son aquellas relativas a los procesos de investigación, a los procesos de razonamiento y a la organización y traducción de la información. Parece ser que los niños desde su primera infancia ya poseen todas esas habilidades en sus formas más primitivas. La educación no ha de ser la mera adquisición de habilidades cognitivas, sino su mejora y consolidación. En otras palabras, los niños están naturalmente predispuestos a la adquisición de las habilidades cognitivas de la misma forma que adquieren el lenguaje, y la educación es necesaria para poder reforzar dicho proceso.

Las habilidades de investigación

Por «investigación» entiendo una práctica autocorrectiva. Nunca diré que una conducta es investigadora si ésta es la acostumbrada, convencional o tradicional —ello es simplemente práctica—. Y si a la práctica se la coloca en una posición autocorrectiva, el resultado es la investigación. No creo que dicha definición de investigación sea demasiado extensa precisamente porque abarca tanto la conducta de un niño como la de un científico indagadores que exploran. La torpeza y el tanteo del niño que trata de averiguar dónde ha ido a parar la pelota —quizá debajo del sofá— se halla imbuido en la consideración de alternativas, en la construcción de hipótesis, en la experimentación de conductas diversas que gradualmente podemos ir identificando de «inteligentes».

Las habilidades de investigación, como el resto de habilidades cognitivas, se forman como un eje continuo a través de las edades. Las diferencias existentes entre la primera infancia y la tercera edad son fundamentalmente de grado más que de tipo. El niño aprenderá a conectar sus experiencias presentes con lo que le ha sucedido anteriormente y con lo que puede esperar del futuro sobre todo gracias a las habilidades de investigación que posee. Aprenden a explicar, predecir e identificar causas, medios, fines y consecuencias, así como a distinguirlos entre sí. Aprenden también a formular problemas, a estimar, valorar y desarrollar las innumerables capacidades asociadas a los procesos de investigación.

Las habilidades de razonamiento

El conocimiento se origina en la experiencia. Una forma de ampliarlo cuando no se recurre a la experiencia es mediante el razonamiento. *Dado lo que conocemos, el razonamiento nos permite descubrir conocimientos adicionales.* En un argumento sólidamente formulado, si empezamos con premisas verdaderas, descubrimos una conclusión igualmente verdadera que «se sigue» de aquellas premisas. Nuestro conocimiento está basado en la experiencia que tenemos del mundo; será a través de los medios del razonamiento como podremos ampliar y defender dicho conocimiento.

Uno de los méritos de la lógica es su esencia educativa originaria. Apropiada para los impacientes estudiantes que alardean de un nuevo relativismo, ésta les muestra cómo lo que puede ser verdad para uno puede no ser verdad para todos, de que no todo sirve para sacar conclusiones y de que el relativismo no ha de por qué excluir la objetividad. Lo que enseña maravillosamente la lógica a los estudiantes es que la racionalidad es posible, de que existe una cosa que se llama corrección lógica o validez y de que hay argumentos mejores que otros.

En Platón las inferencias exhalan un fresco, vital y sorprendente aroma y ello porque para Sócrates y para Platón la lógica debió ser siempre *algo nuevo*. La vitalidad del razonamiento se fusiona íntimamente con la naturaleza del *diálogo*. Cuando pensamos por nosotros mismos en vez de mediante una conversación con los demás, nuestras deducciones se derivan de las premisas que ya conocemos. El resultado producido es una conclusión en absoluto sorprendente. Pero cuando alguien no conoce todas las premisas, como suele suceder en un diálogo, el proceso de razonamiento adquiere una vitalidad mayor y la conclusión puede ser realmente sorprendente.

Las habilidades de información y organización

Las exigencias de una eficiencia cognitiva nos obligan a ser capaces de organizar la información que recibimos en unidades o conjuntos significativos. Estos conjuntos conceptuales son redes de relaciones, y ya que cada relación es una unidad de significado, cada una de las redes alternativas de conjuntos se configura como un tejido significante. Las tres formas más básicas de agrupar la información son la oración, el concepto y el esquema. También existen los *procesos* organizativos que no son exclusivamente las partes o elementos de un gran todo, sino que consisten en los modos globales de formular y expresar lo que conocemos. Y pienso en la narración y en la descripción, habilidades con un gran poder de integración para

captar la totalidad de una experiencia penetrando en su interior bien secuencial o simultáneamente.

Las oraciones. Éstas, más que conjuntos de palabras aisladas, son *contextos básicos de significado*. Las oraciones pueden estar compuestas de dos palabras, pero éstas son sumamente simples si las comparamos con la complejidad de argumentos y parágrafos. Es cierto que son las palabras las que hacen referencia a las cosas del mundo, pero éstas sólo tendrán sentido si se articulan con otras palabras y se comprenden como un todo en el contexto lingüístico[10].

Abordar el razonamiento nos conduce en seguida a ocuparnos de las relaciones existentes entre las oraciones. Nos olvidamos con frecuencia el asombroso logro que supone formular una oración para un aprendiz de idiomas. Y lo que nos jugamos en una frase no tiene punto de comparación cuando manejamos varias. Algunos escritores transmiten contenidos diversos en cada una de las frases que construyen con lo que entenderemos la totalidad de su mensaje sólo cuando las hayamos leído todas en el orden en el que nos las presenta. Otros autores escriben epigramáticamente o aforísticamente, por lo que cada una de sus oraciones concentra el sentido global de su trabajo. Por ejemplo, los pensamientos de Nietzsche. Y aún hay otros autores en los que el contenido de sus frases viene presentado de forma tan atómica que sus largas composiciones se forman mediante el íntimo engarce de minúsculas unidades configurando consistentes entramados estilísticos cual mosaicos bizantinos. Reconocemos en seguida el estilo de Hemingway en sus repeticiones y adjetivaciones como la siguiente: «Las viejas vacas grises con la piel a rayas, de cabezas ridículas y grandes orejas, eran enormes, su leve paso apresurado las arrastraba temerosamente como un fragor de campanas entre los árboles»[11].

Las oraciones son los ladrillos sobre los que se construye y se posibilita la escritura y la lectura, habiéndolos de diversos tipos: preguntas, exclamaciones, órdenes, afirmaciones o negaciones. Desde el punto de vista de la lógica tradicional, las afirmaciones y las negaciones son de gran interés; cada enunciado afirmativo o negativo refleja un juicio. Un ejemplo de un juicio lógico sería «Todos los ratones son roedores»[12].

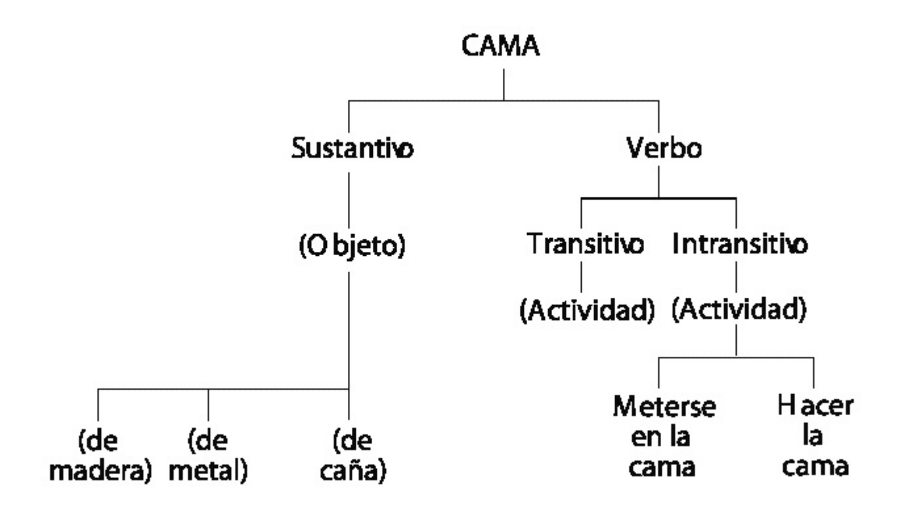


Figura 4. Adaptada dedrrold J. Katz y Jerry A. Fodor (1964), «The Structure, of a SemanticTheory», en Katz y Fodor (eds.),The Structue of Language. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 485

Figura 4. Adaptada de Jerrold J. Katz y Jerry A. Fodor (1964), «The Structure, of a Semantic Theory,» en katz y Fodor (eds.), *The Structure of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 485

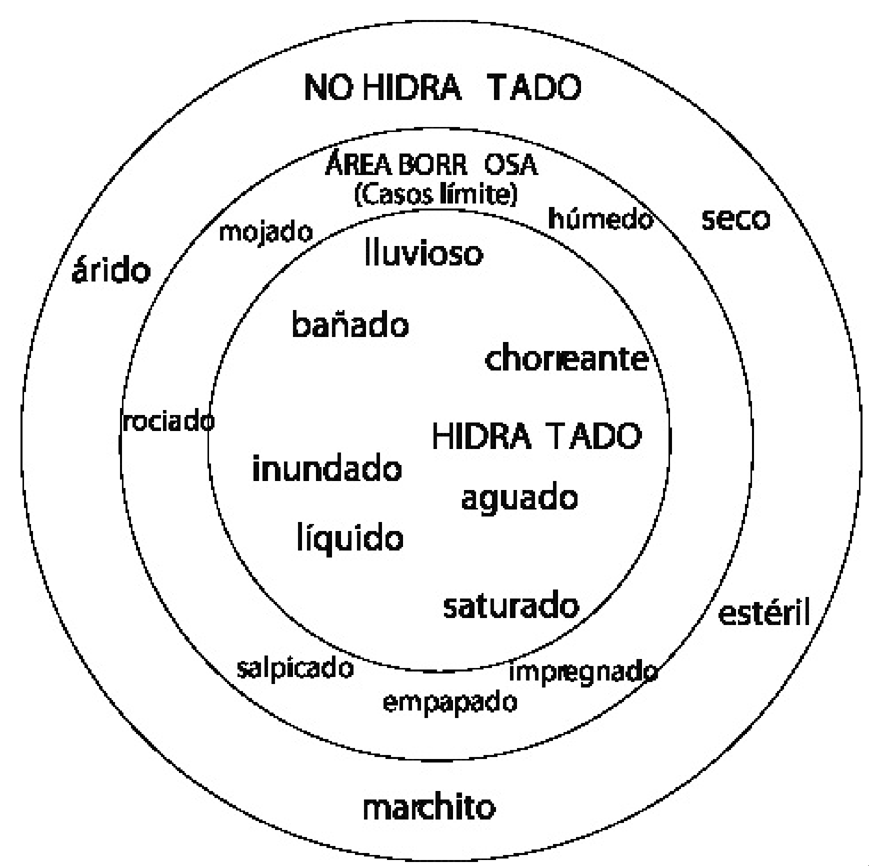


Figura 5. De Matthew Lipman y Ann Margret Sharp (1986), *Wondering at the World*, Janham, M. D.: University Press of America, 74-75. [*N. de la T.*: Hay traducción castellana en Ed. de la Torre (1993), *Asombrándose ante el mundo*.]

Los conceptos. Cuando agrupamos cosas en términos de semejanza, entonces tenemos conceptos de ellas. Tal como afirmó Rom Harré, los

conceptos son los vehículos del pensamiento, los entes mediante los cuales se transporta el pensamiento[13]. El análisis de los conceptos implica la clarificación y manipulación de las ambigüedades tal como se muestra en la figura 4, un ejemplo de Katz y Fodor. En otro ejemplo, a los estudiantes se les muestra un blanco formado por dos áreas concéntricas en las que aparecen un par de antónimos separados por un «área borrosa». Luego se les proporciona una lista de palabras que tendrán que distribuir de la forma más adecuada posible entre las tres áreas. Los sinónimos situados en la zona interior de cada área contribuirán a aumentar la masa de significado de cada zona; así el significado de cada término se hallará contrastándolo con sus sinónimos. Este método fue sugerido por J. L. Austin[14].

Los esquemas. Es indudable que operar con conceptos es mucho más eficiente que intentar manipular de forma aislada cada entidad en el mundo. No obstante, la formación y el análisis conceptual es un trabajo muy duro. Muchos estudiantes cuando se enfrentan a la comprensión de varias páginas de sus libros de texto han de invertir una gran energía y esfuerzos para poder captar y entender los conceptos que tan cómodamente ha utilizado el autor. Pero hay otros sistemas de organización que en lugar de absorber energía la expanden. Un ejemplo de ello son los esquemas; ejemplo de un esquema es una narración, una historia. La organización narrativa, comparándola con la organización expositiva tiende a desplegarse a medida que se explora. Dicho desplegamiento produce una energía que transmite al lector. La secuenciación de la información no es la única responsable de ello. Es posible debido a la relación orgánica que mantienen las partes entre sí y con el todo. Esto podría compararse a la relación de rompecabezas que mostrarían las partes con el todo en un texto técnico. Además, las formas narrativas emiten tanto ondas cognitivas como afectivas, con lo cual se intensifica el interés y la atención del lector.

Los esquemas son dinámicos más que estáticos. Representan una exigencia activa de obtención urgente de complitud o equilibrio. Una obra de arte en su proceso de creación muestra esta demanda como carácter; lo mismo hará un organismo cuando se resiste o rechaza lo que encuentra ajeno a él y acepta lo que halla próximo o lo que puede tolerar. Pero todo aquello que se añada a un esquema (como en una historia) está preñado de afectividad y por ello modifica la globalidad de dicho esquema[15].

Cuando utilizamos los esquemas en el proceso perceptivo tendemos a imponer las estructuras sobre aquello que observamos. Un ejemplo de ello es la imposición de la estructura tridimensional del espacio a la confusión de percepciones que se experimentan desde nuestra llegada al mundo. Ello es lo que hace inteligible para nosotros la representación tridimensional de los artistas. No obstante, hay ocasiones en las que imponemos los esquemas sobre el mundo de forma gratuita, como cuando imputamos a la totalidad de

un grupo social las características comunes de unos cuantos miembros. En los casos de prejuicios, que son a los que me estoy refiriendo, su corrección mediante la comunicación o la instrucción será muy difícil, ya que es enorme el poder de resistencia de los esquemas a su reconstrucción radical[16].

La descripción y la narración. Éstas no son sólo formas de organizar la información, sino que son además formas de organizar y expresar las experiencias. Al mismo tiempo, ya que también son capaces de organizar los contenidos informativos de dichas experiencias, son modos de transmisión.

Los autores piensan volando y buscando puntos de apoyo. Nuestro pensamiento no puede muchas veces describir algunos detalles. Estos detalles son los puntos de apoyo. Entonces tenemos flujos de pensamientos que se mueven de observación a observación o de idea a idea o de premisas a conclusiones. Justo tras leer lo que el autor ha escrito, nuestro pensamiento tiende a recapitular los flujos y puntos de apoyo del pensamiento del autor. Si el autor se detiene describiendo algo pausadamente en algún pasaje, nosotros nos dejamos llevar absortos, por dicha descripción. Si el autor, en cambio, levanta el vuelo, nosotros le seguiremos hasta que nuestras alas mentales nos lo permitan y podamos acompañarle en el despliegue de su narración.

Caracterizaciones

La *investigación* es una práctica autocorrectiva en la que se indaga una materia con el fin de descubrir o de inventar modos de abordar lo problemático. Los productos de la investigación son los juicios.

El *razonamiento* es el proceso de ordenación y de coordinación de los hallazgos dentro de una investigación. Incluye la adquisición de modos válidos de ampliación y de organización de lo descubierto o inventado al tiempo que preserva su verdad.

La *formación de conceptos* implica la organización de la información en claves relacionales para después analizarlas y clarificarlas de modo que puedan ser utilizadas en el entendimiento y el juicio. El pensamiento conceptual incluye entonces la relación de los conceptos entre sí de modo que formen principios, criterios, argumentos, explicaciones, etc.

La *traducción* implica el desplazamiento de significados desde un lenguaje, un esquema simbólico o una modalidad sensorial a otra preservando su significado intacto. La interpretación se torna necesaria cuando los significados traducidos no se ajustan a su sentido original en el nuevo contexto en el que se han colocado. *Por tanto, mientras que el razonamiento preserva la verdad, la traducción preserva el significado.*

Normalmente definimos la traducción como aquel proceso en el que algo dicho en una lengua se dice en otra sin pérdida de significado. Por «lenguaje» entendemos aquí a las lenguas naturales como el castellano o el chino. Pero la traducción no se limita a la transmisión de significado de una lengua natural a otra. Puede ocurrir entre diferentes tipos de expresión de la misma manera en que un compositor intenta trasladar los significados literarios a formas musicales a través de tonos poéticos o el modo en que una pintora trata de encontrar un título que sea representativo del contenido de su cuadro. Sin duda todas las traducciones incorporan algún elemento de interpretación; la preservación del significado no siempre es la cuestión prioritaria entre los traductores. El hecho es que las habilidades de traducción capacitan para emprender viajes de ida y vuelta entre diferentes lenguas y ello no es menos importante que el descubrimiento o la construcción de significado en el lenguaje.

Uno de los valores del aprendizaje de la lógica formal es que requiere del aprendizaje de las reglas para la normalización del lenguaje cotidiano de forma que las complejidades del discurso ordinario puedan reducirse a las simplicidades del lenguaje lógico. Esto es considerablemente dañino para el significado, pero demuestra a los estudiantes que el lenguaje natural oculta una musculatura flexible que permite estos estiramientos y encogimientos presentes en las inferencias, expresiones causales y otras, y que, por tanto, el lenguaje natural se traduce a su rudimentario pero potente lenguaje lógico. Así, las reglas de la normalización lógica configuran un paradigma de traducción que incita a los estudiantes a seguirlo como modelo de transferencia de sus competencias intelectuales de una disciplina a otra.

En un mundo plural compuesto por comunidades diversas, sobrepuestas las unas a las otras o articuladas en redes con compromisos mutuos, unas veces locales y particulares, otras más universales, se vuelve necesario definir con claridad y precisión qué es lo que se ha de traducir y cómo, qué es lo que se ha de convertir en qué. Es imposible alcanzar una ética o una política de la distribución hasta que no nos aclaremos en lo referente a los valores de los significados implicados en las transacciones que realizamos.

Empleamos aquí los términos económicos de «intercambio» o «distribución» porque el pensamiento es un modo de producción que va más allá de las cuestiones de patentes y derechos comerciales.

Si el pensamiento es un modo de producción, entonces las deliberaciones comunitarias se resuelven en juicios de la comunidad y desde perspectivas renovadas determinamos nuestros compromisos y derechos a los valores públicos o privados, a aquellos compartidos o no. Todo ello apoya aún más la idea de que la escuela ha de formar habilidades.

Cuando consideramos al pensamiento como un modo de producción entonces la traducción se ha de entender como una forma de intercambio. Si traducimos la poesía en música tal como lo hace un compositor al escribir una pieza, o del lenguaje gestual al verbal, estamos intercambiando y preservando significados. Por tanto, del mismo modo en que el razonamiento es la forma de pensamiento que preserva la verdad a través del cambio, la traducción es la forma que, mediante el cambio, preserva el significado.

¿Es valioso enseñar a razonar?

Desde hace unos cuantos años las poderosas instituciones de evaluación nos quieren convencer de que el razonamiento no puede enseñarse. Como un pez que se muerde la cola, porciones significativas de sus pruebas incorporaban el razonamiento, y si lograban persuadir a las escuelas de que el razonamiento no era enseñable, éstas, consecuentemente, no debían realizar ningún esfuerzo para preparar a los estudiantes a que mejorasen los tests a través del desarrollo de la enseñanza del razonamiento. Todo esto pertenece ya al pasado. Actualmente las instituciones evaluadoras están reclamando el derecho a poder formar profesores que enseñen habilidades de pensamiento a los niños. Pero su perspectiva no inspira confianza; en general se basan en la perspectiva mecanicista y atomista que hemos ido repudiando a lo largo de estas páginas.

Deberíamos, para ser cuidadosos en nuestras apreciaciones, hacer alguna consideración más al respecto. Cuando inquirimos a las instituciones evaluadoras por qué no es útil enseñar a razonar a los estudiantes, éstas nos contestan mostrándonos los resultados de las pruebas de razonamiento que han obtenido. Dichos resultados reflejan la alta correlación existente entre las habilidades de razonamiento y la comprensión lectora.

No obstante, una correlación alta no significa mucho para los objetivos prácticos del aula. Que los resultados de las pruebas de vocabulario también muestren correlaciones altas con las de los tests de inteligencia no significa que mejoremos la inteligencia a través de la mejora del vocabulario. El manejo del vocabulario es un indicador puramente sintomático del nivel intelectual. El rol de la primera era, en cambio, causal.

Pero esta situación no es análoga a la correlación existente entre el razonamiento y la comprensión lectora. No sabemos si una de ellas es causal y la otra es sintomática. Por ejemplo, si enseñamos ambas, razonamiento y lectura, a los niños, ¿los resultados serán mejores que si les enseñamos exclusivamente la lectura?

La cuestión es que nosotros sí sabemos que se produce así[17], pero las instituciones evaluadoras se sienten amenazadas por ello. De ahí el discreto distanciamiento que establecen con la enseñanza del razonamiento debido precisamente a que sus resultados se correlacionan de forma muy elevada con la lectura. La misma posibilidad de que la enseñanza del razonamiento sea útil por sí misma pone en peligro la experiencia de los expertos que pretenden enseñar a leer, que forman a los profesores en la enseñanza de la lectura y que elaboran tests de comprensión lectora, etc. Desgraciadamente, ésta es una cuestión que la mayoría de educadores y psicólogos parecen querer ignorar. No obstante, existe un buen número de pedagogos y psicólogos que son conscientes del rumbo que han de tomar las reformas educativas. Lo que aún hemos de ver es si estos reformadores confluyen hasta formar una masa crítica. Por ejemplo, un conocido pedagogo nos resume lo que le aconsejaría al presidente de la nación si fuera su asesor:

> La investigación ya ha desacreditado la idea de que el aprendizaje consiste en la transmisión del conocimiento de los profesores, los textos o los ordenadores a los estudiantes. En lugar de considerar a los alumnos como consumidores de información y habilidades, se les debería tratar como productores de conocimiento y aprendices de capacidades. Si viéramos a los estudiantes como productores de conocimiento, consideraríamos a los profesores como gestores de experiencias de aprendizaje. Su trabajo implicaría más que el mantenimiento de la disciplina, pues proporcionaría a los estudiantes materiales interesantes y les conduciría eficazmente a la respuesta correcta. Ello significaría colocar a los estudiantes en situaciones en las que ellos han de aprender a utilizar el conocimiento que ya poseen, conectar de forma sistemática y reflexiva los conocimientos previos con los nuevos, organizar las relaciones entre los fragmentos de información semejantes y evaluar sus conclusiones antes de proferirlas aún en el caso de que éstas sean correctas[18].

Este pedagogo añade además que hemos de repensar cómo se aplica la investigación a la reforma de la enseñanza y del currículum. Hemos de aceptar que las denominadas habilidades básicas y las de orden superior se desarrollan simultáneamente más que secuenciadamente y que las habilidades de orden superior están al alcance de la mayoría de niños y niñas de todas las edades. Se deberían potenciar más las habilidades de planteamiento de problemas en lugar de insistir tanto en las de resolución de problemas. Hacer mucho más énfasis en la creación de oportunidades para el aprendizaje mutuo. Asimismo asegurar que el currículum provea las condiciones para que se dé el «conocimiento generativo», es decir, todas aquellas ideas y teorías que ayudan a los estudiantes que organicen y aprendan otros conocimientos. Sobran palabras para mostrar la coincidencia con muchas de las ideas expuestas en este libro.

[1]Gilbert Ryle (1971), *Collected Papers*. 2 vols. New York: Barnes and Noble. Puede encontrarse una

aproximación muy rica sobre la conexión entre pensamiento y educación en su ensayo «Thinking and Self-Teaching», en Konstantin Kolenda (ed.) (1972), *Symposium on Gilbert Ryle.* Rice University Studies, 58,3.

[2]Esta comparación se basa en parte en el estudio del New Jersey Department of Higher Education's Task Force on Thinking [véase Edward A. Morante y Anita Ulesky (1984), «Assessment of Reasoning Abilities», *Educational Leadership,* 42,1, 71-74] y en el informe inédito de 1986 del Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Este instituto, conjuntamente con el Educational Testing Service, presentó los siguientes resultados en los Estados Unidos de América:

Curso — N.º de niños/as evaluados — Media (sobre 50 ítems) — % correctos — Desviación estándar

4.º — 2.411 — 31,07 — 62,14 — 10,13
5.º — 7.719 — 33,99 — 67,98 — 10,15
6.º — 3.912 — 31,60 — 63,20 — 13,19
7.º — 2.658 — 33,28 — 66,56 — 10,22
8.º — 1.728 — 34,12 — 68,24 — 9,99

La investigación (inédita) del NJDHE implicó la evaluación de 845 sujetos en nueve facultades (una de ellas «community college»), presentó una media de 38,22 en el New Jersey Test of Reasoning, con una corrección porcentual de 76,44. La media de los 110 sujetos universitarios del «community college» fue inferior a la que presentaron los sujetos de primaria.

[3]No sabemos por qué las medias de los sujetos de cursos superiores fue menor a la de cursos inferiores.

[4]Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan (1980), *Philosophy in the Classroom.* 2.ª Ed. Philadelphia: Temple University Press, App. B. (217-224). (Trad. al castellano por Ed. de la Torre y al catalán por Eumo. Véase Introducción A. Libros y materiales curriculares. *N. de la T.)*

[5]Las páginas anteriores fueron tomadas de «Philosophy for Children and Critical Thinking», *National Forum/Phi Kappa Phi Journal.* Winter, 1985, 18-19.

[6]Adaptado de Jerome Bruner (1983), *Child's Talk.* New York: Norton, 23-31.

[7]ste apartado se apoya en mi ensayo «The Seeds of Reason», publicado en Ronald T. Hyman (ed.) (1985), *Thinking Processes in the Classroom: Prospects and Programs.* New York: Association for Supervision and Curriculum Development, 1-15.

[8]Englewood Cliffs (1985). New York: Prentice Hall.

[9]John U. Michaelis y Larry B. Hanna (1977), *A Comprehensive Framework of Objectives*. Massachussets: Addison-Wesley.

[10]Considero que la unidad más elemental de significado es la relación. En este sentido, si las palabras mantienen una relación semántica o referencial a las cosas del mundo, las palabras participan y toman parte de los significados de dichas relaciones. (Evidentemente que entonces la relación e incluso el significado se hallará en ese momento en la conexión entre la palabra y la cosa referenciada. La relación expande la palabra y la cosa referida en un marco más amplio que les incluye y les comprende en el significado. En otras palabras, considero las conexiones interaccionales y las palabras transaccionales. Véase John Dewey y Arthur F. Bentley (1949), «A Trial Group of Names», en *Knowing and the Known,* Boston: Beacon. No obstante, entiendo que no hay conflicto entre esto y el supuesto de que el enunciado (debido a que incluye una red compleja de relaciones lingüísticas y no sólo referenciales) se halle en mejor posición de ser considerada la unidad básica del significado. Véase, por ejemplo, Michael Dammett (1981), «Meaning and Understanding», en *The Interpretation of Frege's Philosophy,* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 74-82.

[11]*The Green Hills of Africa.* New York: Scribner, 1935, p. 138.

[12]Por contra, John Dewey defiende que «todas las proposiciones particulares son relacionales» y las proposiciones sobre relaciones entre tipos también son relacionales, si no verbales, sí lógicamente. Véase: *Logic: The Theory of Inquiry.* New York: Holt, 1938 307-309.

[13]«The Formal Analysis of Concepts», en H. J. Klausmeier y C. W. Harris (eds.) (1966), *Analysis of Concept Learning.* New York: Academic Press.

[14](1979) *Philosophical Papers.* New York: Oxford University Press, 94-95.

[15]Véase la discusión sobre los esquemas en el capítulo 4. Para aproximarse a la naturaleza orgánica de los esquemas es indispensable Paul Schilder (1935), *Image and Appearance of the Human Body.* London: Routledge.

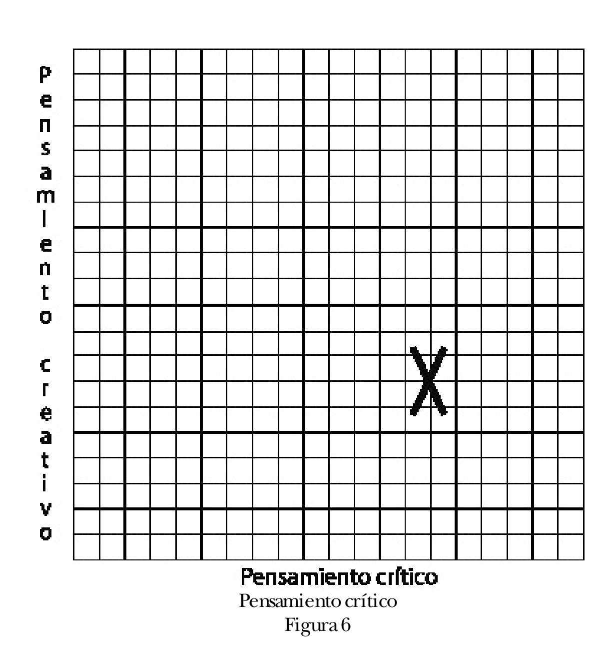
[16]Para profundizar sobre el papel de los esquemas para la formación de los estereotipos étnicos, véase M. Rothbart, M. Evens y S. Fulero (1975), «Recall for Confirming Events: Memory Processes and Maintenance of Social Stereotypes», *Journal of Experimental Social Psychology.* 15, 343-355.

[17]Se están divulgando numerosas investigaciones sobre el currículum Filosofía para Niños y Niñas, un proyecto que propone como una de sus más importantes metas la enseñanza del pensamiento. La mayoría de dichos estudios muestra una mejoría significativa en razonamiento. Por ejemplo, la doctora Virginia Shipman mostró en su investigación realizada en 1978 que los estudiantes del grupo experimental presentaban una mejora del 80 % del razonamiento general, del 66% en comprensión lectora y del 36% en razonamiento matemático frente al grupo control. (Véase Lipman y otros, *Philosophy in the Classroom,* 217-224 para la descripción del estudio.) Para una síntesis de las investigaciones experimentales hasta la fecha véanse los suplementos 1 y 2 «Philosophy for Children: Where we are now», en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 6:4 (1987), S1-S12; 7:4 (1988), S1-S20.

[18]Willis D. Hawley (1989), «Looking Backward at Education Reform», *Education Week,* noviembre 1, 25-32.

3. EL MARCO DEL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO

Hace ya muchos años que Ray Nickerson sugirió en una conferencia de la «Association for Supervision and Curriculum Development» (Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular) que la mejor manera de expresar la relación existente entre el pensamiento crítico y el creativo no pasaba sobre todo por mostrar su oposición cooperativa (como las afiladas hojas de una tijera), sino mostrando su coordinación, de forma que cualquier proporción de pensamiento crítico o creativo pudiera representarse en un mapa o diagrama, (véase la fig. 6). Aunque esta idea nos sea útil, prefiero explorar otras posibilidades mediante las cuales podamos combinar el pensamiento creativo con el crítico. Y ello porque me parece del todo incuestionable que el buen pensamiento —que es lo mismo que referirnos al pensamiento de orden superior— es la combinación de ambos componentes, el crítico y el creativo.



Pensamiento crítico
Figura 6

Cuando hablo de pensamiento de orden superior, entiendo que es un pensamiento *excelente*, ya que es beneficioso mostrar a los enseñantes que el

pensamiento se ha de evaluar y no sólo someterlo a clasificaciones. La perspectiva que se acepta más comúnmente es la de Bloom: existe una jerarquía piramidal de habilidades en cuya cima se encuentran el análisis, la síntesis y la evaluación[1]. Si por «análisis» nos refiriésemos al pensamiento crítico, por «síntesis» al pensamiento creativo y por «evaluación» al juicio, entonces habríamos obtenido los componentes del pensamiento de orden superior.

No obstante, la propuesta de Bloom determina una jerarquía fija de habilidades independiente del contexto. Como respuesta a ello muchos investigadores han optado por situarse en otras perspectivas que incluyen la consideración de los contextos. Por ejemplo, los trabajos de Ennis[2], de Quellmalz[3] y de Resnick[4]. La razón por la cual una taxonomía de habilidades (o de estrategias) no ha de ser «siempre» jerárquica es porque dichas jerarquías son significativas únicamente en contextos específicos. Por ejemplo, es importante distinguir: 1) el orden en el que las habilidades vienen presentadas en un currículum de 2) las escalas evaluadoras de dichas habilidades y ambas distinguirlas de 3) el estadio o la secuencia «natural» de dicha habilidad en los sujetos. Al construir un currículum que necesariamente secuenciaremos hemos de presentar las habilidades en un cierto orden, y este orden ha de tener su correspondencia lógica.

Un diseñador curricular empieza con las habilidades más primarias sobre las que coloca otras habilidades y así sucesivamente. El resultado es una secuencia que se inicia con las habilidades básicas como comparar, distinguir y relacionar (que se llaman habilidades de orden inferior porque son las primeras o fundacionales). Luego pasa a situar la clasificación, la seriación, el razonamiento analógico, las inferencias inmediatas (llamadas habilidades de orden medio porque vienen tras las básicas) y luego llega al razonamiento silogístico y al uso de criterios (llamadas habilidades de orden superior porque son las que van en la cúspide del edificio curricular).

Como ya expuse anteriormente, esta secuencia curricular no se debe confundir con los valores que otorgamos a las habilidades en un contexto específico. En algún momento concreto de una investigación médica puede ser de incalculable valor realizar una comparación de las semejanzas y diferencias resultantes del uso de dos vacunas; una habilidad de orden inferior o básica como es la comparación en este caso adquiere un enorme valor funcional. Y esto no es infrecuente. También en el deporte donde las habilidades dan poder, la habilidad que en un cierto momento decide el juego puede que haya estado ausente en el momento anterior.

Por tanto, he estado defendiendo una aproximación contextual y no jerárquica del pensamiento excelente. Ninguna habilidad cognitiva es, por sí misma, mejor que otra, de la misma manera que las palabras, en sí, no son ni correctas ni erróneas. En ambas circunstancias es el contexto el que

determina lo que hemos de considerar correcto o incorrecto.

Al mismo tiempo hemos de advertir que la mayoría de los términos usados por Bloom para identificar lo que él denomina objetivos educativos provienen del vocabulario de la psicología educativa y tienen cierta correspondencia con términos filosóficos. Así, como destaqué anteriormente, «analítico» y «sintético» podrían ser análogos a los aspectos críticos y creativos del pensamiento de orden superior. Ello también podría darse en el caso de «evaluación» que puede entenderse como similar al juicio y «comprensión» tiene similitudes con lo que tradicionalmente se ha llamado el entendimiento. La mención de dichas semejanzas puede ayudar al lector a traducir de un diccionario a otro, pero ello no equivale a entender que las perspectivas jerárquicas y las no jerárquicas son equivalentes.

También podríamos afirmar que los aspectos individuales del pensamiento de orden superior tales como el crítico o el creativo muestran gradaciones de mejor y peor. Por ejemplo, Richard Paul distingue entre pensamiento crítico en el «fuerte sentido» (el buen pensamiento) y el pensamiento crítico en «sentido débil» (el pensamiento deficiente)[5]. Siguiendo a Paul, el pensamiento crítico en el fuerte sentido supone implicar al pensador en el descubrimiento y el enfrentamiento a sus propios prejuicios y autoengaños. En sentido débil es el exclusivo desarrollo de la perfección técnica de habilidades cognitivas aisladas[6]. Seguidamente discutiremos cómo podemos integrar en la definición de pensamiento crítico esta caracterización de que el pensamiento crítico es buen pensamiento cuando es autocorrectivo y es deficiente cuando es egocéntrico.

El pensamiento como comunicación internalizada

Desde el momento en que estamos comprometidos por una educación para el pensamiento complejo, es evidente la enorme importancia que adquiere el desarrollar proyectos curriculares y pedagógicos que eduquen para el juicio. Y ello se podrá hacer si utilizamos aquellos elementos de la teoría pedagógica que se han mostrado valiosos para la práctica educativa. Y me estoy refiriendo especialmente a la noción de que el pensamiento de un sujeto es en gran medida la *internalización* de lo que ha sucedido en el grupo o grupos en los que ha participado dicho individuo. Este movimiento de lo social a lo individual viene ejemplificado en la forma en que los niños adquieren el lenguaje de sus padres y se apropian de los significados de la civilización en la que han nacido. Por ello deberíamos empezar por plantearnos el pensamiento como un hecho social y cuestionarnos el tipo de fenómeno social que representa. A su vez esto nos ayudará a comprender

mejor qué tipo de enseñanza hemos de desarrollar para que potencie el pensamiento en nuestros alumnos y alumnas.

Según George Herbert Mead, se da comunicación social cuando un grupo comparte significados semejantes y ello ocurre modélicamente cuando la actitud que yo asumo frente a los gestos que realizo al otro es la misma actitud que asume el otro cuando responde a mis gestos[7]. Pongamos un ejemplo: estás tratando de alimentar a una niña y, por tanto, le ofreces una cucharada de comida. Ella abre la boca y en seguida tú haces lo mismo. Has reaccionado a tus propios gestos de la misma manera que ella ha respondido a los tuyos; habéis compartido el significado del gesto. Es entonces cuando se da comunicación social y se crea una comunidad.

A medida que crecen los niños ellos van internalizando —replicando en su propio pensamiento— los procesos de comunicación que descubren en sus familias. Si el aula representa una continuidad con el hogar ésta debería poder replicar la comunicación comunitaria que se da en la familia. Si el aula va más allá de dicha continuidad debería proporcionar un apoyo especial a las actitudes indagadoras de los niños para convertirse no sólo en una comunidad comunicativa, sino en una comunidad de investigación. Presentamos a continuación algunos rasgos de conducta que aparecen en una comunidad de investigación que ha sido internalizada por sus miembros individuales.

Rasgos de conducta de una comunidad	*Conductas internalizadas por los individuos*
Los miembros se interrogan unos a otros.	Los individuos se interrogan a sí mismos.
Los miembros se cuestionan entre sí las razones de sus creencias.	Los individuos reflexionan sobre las razones subyacentes a su pensamiento.
Los miembros construyen sus ideas sobre las de los demás.	Los individuos construyen sobre sus propias ideas.
Los miembros deliberan entre sí.	Los individuos deliberan con su propio pensamiento.
Los miembros ofrecen contraejemplos a las hipótesis de los otros.	Los individuos anticipan contraejemplos a sus propias hipótesis.
Los miembros apuntan las posibles consecuencias de las ideas de los otros.	Los individuos anticipan las posibles consecuencias de sus ideas.
Los miembros utilizan criterios específicos al realizar juicios.	Los individuos utilizan criterios específicos cuando realizan juicios.
Los miembros cooperan en el desarrollo de técnicas racionales de resolución de problemas	Los individuos siguen procedimientos racionales cuando se tratan con sus problemas.

Y así sucesivamente con el resto de actos y procesos cognitivos: aparecen en cada uno de nosotros como adaptaciones a las conductas grupales. Y desde que el pensamiento es la emulación individual de las normas y conductas sociales, lo más racional de una conducta institucional o social será la internalización reflexiva. Una comunidad que haya institucionalizado modelos de criticismo entre sus miembros ha sembrado la semilla para que éstos sean sujetos cada vez más autocríticos, autogobernados y autónomos.

Hay que añadir no obstante que la autonomía es un término espinoso a tratar con gran precaución[8]. Evidentemente está conectado con los atractivos conceptos de autogobierno, autorregulación y autocorrección, pero existe el peligro de que individuos o grupos autónomos se consideren a sí mismos autosuficientes ignorando cualquier influencia externa. Ello supone una traición a la verdadera autonomía, pues culmina en el mito de la propia infalibilidad. Como aquella nación que considerándose a sí misma autónoma e ignorando el criticismo de otros pueblos del mundo sólo atiende a sus propios críticos internos si es que de verdad escucha a alguien.

Algunas interpretaciones sociales del pensamiento crítico

Una teórica del pensamiento crítico, Connie Missimer, ha planteado que la perspectiva dominante del pensamiento crítico defiende como válida la «visión individual» de la autonomía rechazando la «visión social»[9]. Hay algunos criterios compartidos entre ambas visiones. Las dos se orientan por la búsqueda de juicios razonados cuando el juicio es relevante y no contradice las pruebas sobre las que se basa. Y ambas también aceptan la existencia del conocimiento objetivo. Pero aquí finaliza el acuerdo.

Missimer comenta que la visión individual concibe el pensamiento crítico como un pensamiento lógico, fundado, sin prejuicios e imparcial; es el producto de una persona de mente abierta. Se valora la acción individual y concreta del pensamiento crítico como un hecho aislado y ahistórico. En cambio, la visión social rechaza considerar los actos del pensamiento crítico de forma aislada y fuera del contexto histórico en el que acontecen. El pensamiento crítico no busca únicamente la construcción del argumento perfecto; es el pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad. La visión social es longitudinal y contempla cada argumento presencial como rastro de la emergente conciencia histórica de la humanidad.

La visión individual, explica Missimer, se describe a sí misma caracterizada por los términos de «apropiada» y «razonable» (como sucede en la definición de pensamiento crítico que da Harvey Siegel como aquel

pensamiento que «se orienta apropiadamente por razones»[10] o la definición de Robert Ennis: «es un pensamiento razonable y reflexivo sobre lo que hemos de creer o hacer»)[11]. Estas definiciones, comenta ella, son circulares; se basan en el supuesto de que la razonabilidad implica logicidad, pero la logicidad aislada es insuficiente para generar imparcialidad. Pocos de los diversos y conflictivos argumentos que los seres humanos desarrollan conversando los unos con los otros son consistentes lógicamente entre sí. Forman parte de un gran todo, según Missimer, en el que la coherencia más que la consistencia ha de ser el criterio básico de referencia. «La visión social rehuye deliberadamente el requisito de que un pensamiento tenga que ser apropiado o razonable en cada momento. Las ideas de Maverick las podemos considerar como un buen pensamiento crítico desde el momento en que están fundamentadas en razones y conectadas con argumentos, lo cual nos permite juzgar la adecuación de sus pruebas»[12]. Con ello Missimer concluye que la visión individual y la social del pensamiento crítico son incompatibles. La visión social potencia el juicio de la adecuación a la luz de los argumentos alternativos; la visión individual no. La visión social puede declarar bueno el desarrollo parcial de un pensamiento crítico aunque considere incorrectos sus supuestos e injustificadas sus conclusiones. A diferencia de la visión individual, la visión social concibe el pensamiento como «estereoscópico». Desde el momento en que múltiples perspectivas son mejores que una a la hora de buscar el conocimiento genuino, la visión estereoscópica, insiste Missimer, se consolida como la superior.

El análisis de Missimer es un correctivo útil al enfrentarnos a las frecuentes concepciones de pensamiento crítico como la Búsqueda del Argumento Perfecto. Somos, en el fondo, una comunidad deliberativa —lo que Karl Popper denominó una «sociedad abierta»[13]—, y por tanto es imposible que haya un punto de vista tan favorecido y tan privilegiado que por sí solo se constituya como la Perspectiva Dominante, el «Ojo Divino» capaz de construir el Argumento Perfecto. Nosotros nos decantamos por la posición antes descrita, es decir, que la objetividad es polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva. La visión social del pensamiento crítico que nos ha proporcionado Missimer no erradica el papel del individuo, sino que lo sitúa en el amplio horizonte de la multiplicidad de perspectivas.

Una aproximación radicalmente distinta de la visión social del pensamiento crítico de Missimer es la de Fred M. Newmann. Para Newmann, lo que nosotros concebimos como pensamiento crítico es sencillamente una sola visión del pensamiento de orden superior[14]. Así como el pensamiento de orden inferior es mecánico, rutinario y restrictivo, el pensamiento de orden superior es expansivo; es una respuesta a los desafíos y se constituye

como un reto frente a los otros. «El pensamiento de orden superior exige un esfuerzo mental especial: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad; el autocriticismo, la independencia de juicio (en vez de la dependencia hacia las autoridades), una rigurosa consideración de las ideas en la medida que éstas puedan desafiar creencias o doctrinas establecidas» (p. 63). Para obtener estos resultados, Newmann apremia por la adopción de una didáctica que ayude a los niños a ser menos pasivos; dicha actitud pedagógica debería asumirse como criterio básico de evaluación del profesorado.

Con el fin de disminuir la pasividad de los estudiantes y animarlos a que se formen en un pensamiento de orden superior, Newmann propone la reducción cuantitativa de las diversas materias y objetos de estudio que tradicionalmente han de aprender. Ello significa que en los sistemas de evaluación escolar se han de priorizar nuevas modalidades de evaluación que suplanten las pruebas típicas de reconocimiento y memorización de la información en un contexto interdisciplinar de fuerte conexión entre las materias y los cursos, pues «pretender cubrir una gran variedad de materias desconectadas entre sí sólo sirve para acentuar la tendencia a un aprendizaje superficial» (p. 63). Lo que compromete a la noción de pensamiento de orden superior de Newmann con la perspectiva social del pensamiento crítico es su defensa de «la creación de una cultura escolar para el pensamiento». Ello nos evoca la idea que valientemente expuso Seymour Sarason a principios de 1970 de que el pensamiento es algo que no ha de acontecer sólo en el aula[15]. De la misma manera Newmann añade que es indicador de la creación de una cultura escolar para el pensamiento si «los equipos directivos de los centros educativos encuentran las vías para incentivar al profesorado y al alumnado (...) demostrándoles que el resultado educativo ha sido producto de haber utilizado sus propias cabezas» (p. 64).

Hay que destacar que tanto Missimer como Newmann identifican el pensamiento crítico o de orden superior exclusivamente en relación a su situación particular y concreta. Para Missimer, esta situación es de tipo histórico, así que lo que consideraremos un caso de pensamiento crítico en una circunstancia histórica determinada no lo será en otra. Para Newmann la situación se inscribe más en la historia personal del sujeto que piensa; así como para una persona «intentar comprender y orientarse a través de un mapa del transporte urbano puede requerir un pensamiento de orden superior, para otra persona la misma tarea supondrá una rutina» (p. 60).

Ambos autores, Missimer y Newmann, lo que pretenden es ensanchar la noción de pensamiento crítico insistiendo en su cualidad situacional. La diversa formulación estribará en cambio en la distinción que Karl Mannheim estableció entre relativismo y relacionismo[16]. Según Mannheim, el relativismo es «el producto de un procedimiento histórico-sociológico

moderno que se basa en el reconocimiento de que todo pensamiento histórico emerge en la situación de vida concreta del sujeto que piensa». El relacionismo, en cambio, viene a ser la solución alternativa al problema sobre la confiabilidad del pensamiento. Tanto el relativismo como el relacionismo pretenden rechazar el absolutismo, pero el relacionismo, además de conectar cada acto particular de pensamiento con la situación concreta de vida del sujeto que piensa tal como propone el relativismo, lo relaciona con la posición histórica del pensante, así como toda observación espacial ha de tener presente la posición espacial del observador. Luego todos los actos espaciales y temporales se entenderán relacionalmente en la medida en que se abren a la extensión contextual de un universo formado por un número infinito de puntos en el que no existen referencias únicas, fijas o impositivas. Se entenderán relativamente cuando se comprendan bajo la luz de la historia personal y de las circunstancias de vida del actor. Siguiendo esta distinción de Mannheim, la perspectiva de pensamiento crítico de Missimer es relacional, siendo relativista la de Newmann. El esfuerzo de ambos pasa sobre todo por ampliar la noción de pensamiento crítico haciéndola más flexible y responsable.

Para combatir el pensamiento absolutista: ¿relativismo o relacionismo?

Ha sido gracias al pensamiento cosmopolita de la burguesía, afirmaba Karl Marx, como hemos podido salvarnos de la «necedad de la vida rural». Por supuesto que esta observación no ha de tomarse como un insulto a la inteligencia campesina, sino como un aviso frente al frecuente peligro de considerar verdad absoluta y universal a las visiones provincialistas y locales. Tanto el relativismo como el relacionismo, en el sentido empleado por Mannheim, son esfuerzos por superar la estrechez y rigidez del pensamiento absolutista. Una estrategia para tal fin es la dislocación del pensamiento reenmarcándolo en una perspectiva multiangular en lugar de aceptar puntos de vista únicos. Otra estrategia consiste en reducir o eliminar la dependencia hacia las ideologías, esas gigantescas moles de pensamiento predigerido que suelen ser el sustituto popular de un pensamiento autónomo. Consideraré la obra de Richard Paul como ejemplo de la primera estrategia y el trabajo de Mannheim como prototipo de la segunda.

Paul distingue entre el «pensamiento monológico» —aquel pensamiento que se orienta exclusivamente por un solo punto de vista o en el interior de un único esquema de referencia— y el «pensamiento multilógico» —aquel pensamiento que va más allá de un único esquema de referencia o de un solo punto de vista—[17]. Los problemas monológicos son aquellos que

podemos resolver restringiéndonos a un único esquema de referencia. Muchos de los problemas técnicos suelen ser de este tipo. Los problemas multilógicos requieren, en cambio, más de un único punto de vista: Exigen un pensamiento dialógico que represente el intercambio entre los diversos puntos de vista. Cuando el pensamiento dialógico se centra en evaluar los puntos fuertes y débiles de perspectivas opuestas, Paul lo denomina pensamiento dialéctico.

Para Paul, los pensadores críticos «en el sentido débil» de la palabra son aquellos que no se someten ellos mismos a los patrones intelectuales a los que someten a sus adversarios, que tienden a pensar monológicamente, que fracasan en la comprensión de puntos de vista opuestos y que usan las habilidades intelectuales del pensamiento crítico de forma selectiva y delusoria para propiciar y servir a sus intereses creados (a expensas de la verdad). En cambio, los pensadores críticos, «en el sentido fuerte» del término, se someten ellos mismos y los que comparten sus opiniones a los mismos patrones intelectuales que sus oponentes, se atreven a reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos, muestran la habilidad de pensar multilógica y dialógicamente, son capaces de detectar sus razonamientos autodelusivos y se comprometen a vivir su vida conforme a los principios críticos de su propio pensamiento.

Por ello, para Paul, el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado.

Es evidente que Paul concibe el pensamiento crítico como la punta de lanza de las fuerzas de la Ilustración en su lucha contra las potencias de la oscuridad, y es especialmente eficaz para desmantelar el pensamiento crítico débil que no osa provocar. Constata además la ilimitada capacidad de los seres humanos para autoengañarse y decantarse por sus propios puntos de vista mostrando prejuicios contra las perspectivas ajenas. (Lo cual no significa que se den muchos casos de prejuicios invertidos, es decir, que se condena el propio punto de vista y se acepta acríticamente el contrario.)

La visión de Paul entonces admite la necesidad del conflicto. Contempla el mundo como un escenario de innumerables combates intelectuales, en los que el fanatismo, la intolerancia y el adoctrinamiento pugnan contra la racionalidad, la autonomía y la empatía. Pero si Paul nos lanza en seguida a la fragua, Mannheim intenta primero comprendernos. En su análisis del pensamiento ideológico, Mannheim pretende la disección de la reflexión acrítica a la vez que dejar al descubierto los diversos niveles de comprensión que alcanzamos frente a dicho pensamiento.

Mannheim percibe el mundo formado por grupos de personas

enzarzadas en múltiples riñas conceptuales siendo la mayor la lucha ideológica. Con propósitos semejantes a Freud, a Mannheim le gustaría que nos purgáramos de nuestras propias racionalizaciones autocomplacientes y nos confrontáramos con lo que realmente somos. El indicador más fiable del éxito conseguido en esta tarea sería entonces el grado de penetración que obtuviésemos en los profundos niveles de concepción ideológica, hacia la consecución de un modo de comprensión meticuloso, sincero y no distorsionado, lo que Mannheim identifica como «la sociología del conocimiento»[18].

El primer paso en dirección a conseguir nuestra propia concienciación sobre la naturaleza ideológica del pensamiento sería, según Mannheim, comprender el pensamiento de nuestro oponente en términos psicológicos —es decir, en relación a su biografía y a las necesidades de sus circunstancias existenciales. Luego seremos capaces de ver a través de las imposturas deliberadas y las distorsiones inconscientes de nuestro oponente intentos planificados para engañar a los demás y autoengaños inconscientes. Descubriremos entonces hasta qué punto esta pantalla ideológica impide que nuestro oponente reconozca cuáles son sus intereses reales.

El segundo paso será, afirma Mannheim, considerar a nuestro oponente como parte de un grupo social, por lo que su pensamiento responderá a una expresión particular de aquel modo de pensamiento característico de dicha sociedad. Una vez más, tendemos a entender el pensamiento de una sociedad en términos de su historia concreta y desde el análisis de sus necesidades e intereses particulares. Ahora nuestra comprensión se construye sobre unas más amplias bases, pero no obstante sigue siendo *relativa* a la particularidad de las características de la sociedad del pensamiento que estamos analizando.

Nuestro tercer paso consiste en desembarazarnos del diagnóstico psicosocial desde el que hemos interpretado la sociedad en términos de sus intereses y necesidades particulares. En su lugar iniciaremos la formulación de las diversas correspondencias entre las estructuras sociales establecidas y los patrones ideológicos particulares. No nos interesará entonces por mucho tiempo considerar dichas correspondencias como engaños o distorsiones, conscientes o inconscientes, desde el momento en que tomamos cada tipo de pensamiento ideológico o acrítico como una manifestación necesaria de un modo concreto de organización social bajo unas condiciones históricas particulares.

El cuarto y último paso se iniciará cuando tengamos el valor de someter a este tipo de análisis ideológico no únicamente el punto de vista del adversario, sino también el nuestro propio. Sólo seremos capaces de obtener una evaluación auténticamente crítica y objetiva de la naturaleza del pensamiento cuando hayamos logrado descender por estos cuatro estadios

de penetración ideológica. Por tanto, únicamente será verdaderamente crítica aquella reflexión desmitificadora en la que se desenmascaren todas las razones. Es en este sentido donde Mannheim y Paul coinciden en la determinación de la naturaleza del pensamiento crítico: Es un pensamiento del que han sido eliminados los prejuicios, el egocentrismo y las autodelusiones. Ha sido gracias a este tipo de análisis como la idea reguladora de racionalidad recobra un nuevo y actualizado significado como uno de los ideales educativos de nuestros días.

PENSAMIENTO ALGORÍTMICO *VERSUS* PENSAMIENTO HEURÍSTICO

La mayoría de expertos en teoría del pensamiento suelen realizar la distinción entre un pensamiento *algorítmico* y un pensamiento *heurístico*. Lo fundamental del primero es el método, y del segundo, los resultados. Un algoritmo nos proporciona una cadena de procedimientos a lo largo de la cual se desplaza nuestro pensamiento. Un ejemplo de ello sería la lógica formal. El pensamiento lógico es metodológicamente infalible. Esta corrección sistemática viene denominada por la lógica validez. El pensador lógico infiere conclusiones de premisas o bien sustituye una premisa por un argumento cuando ésta falta. La persona que empiece con premisas verdaderas y que piense lógicamente llegará necesariamente a conclusiones verdaderas. Y así sucesivamente, este método nos permite extraer las implicaciones de aquello que queremos conocer manteniendo su verdad.

Por otro lado, la perspectiva heurística no se preocupa de los métodos; se centra en los resultados. Podríamos establecer la analogía con lo que Edward de Bono tiene en mente al distinguir el pensamiento «lateral» del «vertical»[19]. El pensamiento vertical es mecánico, no imaginativo, y no creativo. El pensamiento lateral es fructífero, productivo y creativo. De Bono nos relata una pequeña historia para mostrarnos estas diferencias. Érase una vez un chico al que todo el pueblo consideraba idiota, pues cuando se le ofrecía escoger entre dos monedas siempre prefería la mayor en tamaño que aquella de más valor. Al preguntarle un amistoso forastero que visitaba el lugar por qué siempre escogía la de mayor tamaño, el chico le respondió que si se decidía por la moneda de más valor la gente del pueblo ya no volvería a ofrecerle más monedas. Como podemos observar, el chico se mueve sólo por resultados, en este caso obteniendo aunque sea calderilla. Y si es necesario a costa de tretas y astucia.

Vaya por delante que la perspectiva heurística no necesita tretas ni engaños tortuosos. Cualquier medio que produzca las consecuencias buscadas es ya aceptable. No hay criterios que determinen cuándo los

medios son consistentes ética o estéticamente con los fines. Por lo que se presienten rápidamente dos peligros aparentes cuando nos concentramos en los resultados y restamos indiferentes a los medios. El primero es que nos encontramos inmediatamente afirmando que los fines justifican los medios, lo cual supone mantener una postura expeditiva nada fiable. El otro peligro es que el pensamiento heurístico produce las consecuencias previstas inicialmente junto a otros efectos adicionales que no deseábamos. Si en el proceso de exterminación de los ratones que hay en el sótano de casa mediante el veneno que hemos esparcido por distintos rincones muere envenenado también el gato que teníamos, ¿realmente hemos tenido éxito en nuestros propósitos?

Los críticos del pensamiento heurístico admiten que éste es receptivo a la creatividad, pero vulnerable a la amoralidad. Que representa el triunfo de lo estético por encima de lo ético. O bien confirman la ilegitimidad de los intentos por transferir este tipo de procedimientos empresariales a las aulas escolares.

El énfasis por el éxito no les encaja con la intuición de que los niños y niñas han de ser enseñados en un pensamiento con principios y no amoral, criaturas que aprendan a mirar por sí mismas, pero también por los demás, que han de alcanzar un sentido de la proporción para poder valorar la diferencia entre las metas a largo plazo y las gratificaciones inmediatas. Se estremecen cuando ven transferidos a los centros educativos escolares los mismos criterios citados por De Bono en las reuniones de hombres de negocios. ¿Nos vemos abocados entonces a elegir entre una visión heurística del pensamiento, creativa pero sin principios, y una visión algorítmica, controlada por seguridad, pero con una rigurosidad que se acerca al *rigor mortis*? Podríamos responder a este dilema de tres maneras.

Lo primero es que los cuadros que he pintado de estas dos perspectivas aisladas han resultado ser caricaturas parciales. Cuando combinamos, cuando el énfasis lo ponemos tanto sobre los medios como sobre los fines, sobre los métodos y las *consecuencias*, entonces el tipo de pensamiento que obtenemos es del todo aceptable. Creo que esta respuesta es correcta hasta cierto punto, pero si queremos ir más lejos no nos aporta excesiva información para distinguir entre un pensamiento ordinario y un pensamiento de orden superior.

Una segunda respuesta consistiría en apartarnos de las visiones extremas por reduccionistas del pensamiento heurístico y algorítmico e intentar aproximarnos de forma global a un punto medio. Entiendo que esto es lo que ha pretendido Eugene Garver en su estudio sobre el pensamiento de Maquiavelo. Garver ha querido mostrar que el pensamiento *prudencial* se sitúa a medio camino entre el pensamiento algorítmico y el heurístico.

Aún así es consciente de las dificultades que supone distinguir entre un

pensamiento prudencial y otro que es puramente astuto y egocéntrico. Incluso teme que el pensador prudente, en su esfuerzo por adaptarse a las circunstancias, se forme una personalidad con menos carácter que el color del camaleón. «Tanto en la eficacia práctica como en la retórica», apunta, «el precio del éxito es la pérdida de sí mismo»[20]. Sócrates, que nunca estuvo a la par con su época, tenía un temperamento marcado, mientras que el príncipe Maquiavelo, cuyo carácter siempre se templó al vaivén de la coyuntura, no tenía personalidad alguna. Para Garver esto implica que «el problema de distinguir entre la buena conducta práctica opuesta especialmente a una realización artística correcta o a una acertada comprensión teórica, pasa por averiguar hasta qué punto la constancia de carácter puede ser consistente con la frecuentemente imprescindible adaptabilidad a las circunstancias»[21]. Así puedo entender la afirmación de Garver de que las personas prudentes con buen carácter se pueden asimilar a la eliminación de las versiones más nocivas del pensamiento algorítmico o heurístico; entonces su idea de la noción de prudencia me parece cuestionable. La prudencia suele asociarse muy a menudo con la cautela hacia el interés propio lo cual supone una orientación distinta a la naturaleza del pensamiento de orden superior en educación.

Llegados a este punto me parece que en vez de invertir tanta energía en lo referente a los procesos algorítmico y heurísticos, sería mejor concentrarse en la mejora del razonamiento y del juicio. La mejora del razonamiento implica persistir en la práctica de la distinción entre los discursos lógicos de aquellos ilógicos, la adquisición de los principios lógicos y aprender cómo aplicar dichos principios a la práctica real tanto en las cuestiones educativas como en nuestra propia vida. La mejora del juicio supone emplazar a los alumnos a que formulen y evalúen juicios de la práctica continuamente con el fin de que los juicios se tornen cada vez más confiables e iluminadores.

Normalmente la introducción de cursos sobre pensamiento a través de una filosofía para la escuela primaria se ha visto como algo extraño o superfluo, pues el razonamiento y el juicio no suelen contemplarse como metas educativas importantes. Desde el momento en que vienen reconocidos, aparece en escena la indispensabilidad de la filosofía. La filosofía no es relevante en una situación en la que el profesor es una especie de experto en las cuestiones que hay que preguntar y en donde el estudiante sea el experto en las cuestiones que hay que responder correctamente. Pero cuando comprobamos que desgraciadamente este proceder apenas desarrolla el razonamiento y el juicio, fundamentales en educación, y cuando advertimos que un proceso que no forme a personas razonables y juiciosas no puede llamarse a sí mismo educativo, es entonces cuando nos damos cuenta que estas finalidades se podrán satisfacer sólo mediante una sólida e

ininterrumpida práctica de la filosofía incorporada al currículum escolar desde la educación infantil hasta los últimos niveles.

El buen juicio se muestra como un microcosmo del pensamiento de orden superior. Incluso a veces viene denominado «juicio ponderado» como aquella ansiada combinación de lo crítico con lo creativo que se funden en un inmejorable proceso cognitivo. Pero deberíamos examinar con más detalle el significado de juicio.

Las relaciones: pilares del juicio

Los juicios son juicios de relaciones. Si existiera algo en el mundo totalmente aislado, sin conexión con nada más, sin contexto, sin carácter interno, entonces no podríamos realizar juicio alguno sobre ello. Nosotros juzgamos comparando las cosas con otras o con ideales preestablecidos. Cada comparación supone un discernimiento de las semejanzas y las diferencias, y cada discernimiento es un juicio.

Afirmar que todos los juicios se basan en las relaciones y las conexiones no significa que los juicios no puedan ir más allá de dichas conexiones. Las pueden revelar o también crear. Algunos juicios detectan diferencias; otros establecen las diferencias. Algunos juicios identifican semejanzas preexistentes; otros plasman una concomitancia que no existía anteriormente.

Partir de que todos los juicios son juicios de relaciones, y sólo de relaciones nos invita a compararlos con otros aspectos de la vida mental. La conciencia, por ejemplo, a veces puede ser sobre algo, pero a veces se puede ser consciente de la nada. En cambio, los juicios se determinan sobre las relaciones de la misma manera en que las flechas se templan en los arcos.

En vista de la correlación uno a uno que existe entre las relaciones y los juicios, para poder plantear una clasificación de los juicios podríamos basarnos en una taxonomía de las relaciones, lo que supone un hito para el desarrollo del currículum en cuanto a sus aspectos cognitivos. Si estamos de acuerdo en que todas las actividades mentales implican alguna clase de juicio y de que el pensamiento será de orden inferior o superior en función al tipo de juicio que lo sustente, entonces es evidente que si queremos desarrollar un currículum que potencie el pensamiento de orden superior, hemos de introducir diversas oportunidades (y actividades) para que esto ocurra a lo largo de las diversas etapas educativas. La única manera en que los chicos y chicas pueden aprender a mejorar sus juicios es estimularlos para que los formulen frecuentemente, para que los comparen entre sí y descubran cuáles son los criterios que permiten diferenciar los mejores de los peores

juicios.

Por ello no debería quedar ninguna clase de primaria en la que no se les pida a los alumnos que planteen «buenas razones» de las opiniones que emiten o que discutan lo que presuponen cuando llegan a algún tipo de inferencia o que evalúen las relaciones entre el todo y las partes o entre los medios y los fines. La formulación de juicios es muy oportuna para incorporarla en cualquier etapa educativa, sea a través de la aproximación descriptiva de alguna materia, o bien al clasificar («¿Qué tipo de objeto es esto?»), o normativamente cuando se valora («¿Es esto un buen ejemplo de este tipo?»). También cada vez que utilizamos algún algoritmo hemos de realizar un juicio para saber si es el algoritmo apropiado, o si lo usamos apropiadamente. Por ejemplo, puede darse el caso de que nosotros sabemos razonar correctamente de forma silogística, pero aún así hemos de formular juicios sobre la verdad de las premisas de las que partimos, sobre la relevancia o no de dicho razonamiento abstracto para situaciones de lenguaje natural o contextos cotidianos. La elaboración de demostraciones geométricas satisfactorias exige también juzgar, de la misma manera en que se requiere para la construcción de oraciones correctas en castellano. Al examinar dichas oraciones en términos de los juicios empleados en su composición —juicios sintácticos, de estilo, de la relevancia contextual, de la selección de vocabulario, del orden de los términos— podemos determinar el nivel de pensamiento expresado.

Existen tres tipos generales de relaciones que un currículum debería incorporar: las relaciones simbólicas (por ejemplo, las lingüísticas, las lógicas y las matemáticas); las relaciones referenciales (aquellas que se establecen entre los términos o sistemas simbólicos y el mundo referenciado) y las relaciones existenciales (las conexiones entre las cosas y el mundo)[22]. Fracasar en la introducción de este tipo de relaciones a los chicos y chicas supone condenarlos a las limitaciones de una vida mental concreta que no podrán nunca trascender y que les frenará irremediablemente cuando pretendan realizar estudios superiores[23]. Pues la única forma de trabajar a fondo una materia es a través de la búsqueda de sus esquemas conceptuales que son esencialmente relacionales, conformados por relaciones históricas, lingüísticas, causales, estilísticas, sociales y así sucesivamente. Cuanto más relacional sea un currículum, más se acercará a las exigencias de un pensamiento de orden superior[24].

Podríamos concebir la educación como algún modo de infundir conocimiento, entendiendo por «conocimiento» la retención por parte del niño o niña de un sistema de contenidos aprendidos; es así entonces como E. D. Hirst y otros han elaborado sus listas sobre lo que una persona culturalmente formada debería saber. Estos retazos inconexos de información podrían o no caracterizar lo que una persona educada debería

saber, pero estar educado no consiste precisamente en poseer conocimiento. La educación debería proveer significado, y si falla en esto, el fracaso es total.

Pero ¿qué son los significados? Seguramente son conexiones, relaciones. Del mismo modo en que una instalación eléctrica desconectada es una instalación inútil, lo inconexo es irrelevante. Proponer a los alumnos que memoricen contenidos es privarlos de la oportunidad de poder discernir relaciones y formar juicios; es convertir la escuela en una experiencia no significativa. Por otro lado, ofrecerles dichas oportunidades es animarlos a que piensen por sí mismos, a que emitan sus propios juicios, a que se suban al tren del pensamiento de orden superior.

La pedagogía del juicio

Aristóteles afirmó lo siguiente al discutir sobre las virtudes intelectuales: «Llamaremos juicio... a la correcta discriminación de lo equitativo... el juicio simpatético es el juicio que discierne lo que es equitativo de forma correcta; y un juicio correcto es aquel que juzga lo verdadero»[25]. Por tanto, es necesario juzgar para poder distinguir lo equitativo de lo no equitativo y lo falso de lo verdadero. El juicio en sí mismo pertenece a un entendimiento profundo y la forma de llegar a tal comprensión profunda es mediante la deliberación. (Podríamos añadir además que para Aristóteles «el entendimiento únicamente juzga», pues el «saber práctico» es aquel que realmente gobierna las cuestiones[26]. Y tanto la comprensión como el saber práctico están forjados por la deliberación. Deliberación es la investigación que no ha llegado al estadio asertivo; es la corregibilidad del pensamiento e implica razonamiento.) Por ello podemos arriesgarnos a afirmar que, siguiendo a Aristóteles, si pretendemos que nuestros estudiantes efectúen buenos juicios, deberíamos ejercitar su entendimiento y si queremos que comprendan les hemos de exhortar que deliberen. No obstante, Aristóteles reconoce que, en general, la experiencia humana es demasiado compleja e incoherente para que nos permita realizar juicios exactos. Nos vemos obligados entonces a extrapolar, a realizar aproximaciones, a comprometernos con lo que nos parece adecuado más que con lo que sería teóricamente correcto y además constantemente abocados a emitir juicios aún desde la incertidumbre. Es por ello por lo que será a través de la deliberación como aprenderemos a ser razonables y juiciosos. Y si Aristóteles lleva la razón y si lo que pretendemos es impulsar el pensamiento de orden superior, entonces deberemos instalar la deliberación en nuestras aulas.

La deliberación que prepara para la emisión de juicios es una actividad

que viene realizada tanto por grupos como por individuos. Al incorporar la deliberación en el aula estamos ofreciendo oportunidades a los miembros de la clase para que interioricen los procesos y deliberen individual y colectivamente.

La pedagogía del juicio requiere que se preste una especial atención a los *procedimientos* como sucede en cualquier actividad práctica. La asistencia sanitaria, por ejemplo, insiste sobre los procedimientos médicos; la formación del personal sanitario incluye el aprendizaje sobre la medición de la temperatura en los pacientes, la extracción de sangre y la ejecución de otras rutinas similares sin detrimento de aquellas funciones más complejas. De la misma forma, el fortalecimiento de la capacidad de juicio de los estudiantes implica destreza en una amplia gama de procedimientos, muchos de los cuales son fundamentales. Comentaremos algunos:

1. *Reducción de prejuicios.* Los estudiantes necesitan ejercitarse en la evitación de la realización de juicios prematuros, en la identificación de las situaciones en las que es menester suspender temporalmente el juicio y en adoptar una actitud no juiciosa cuando las circunstancias así lo requieran. Estas prácticas han de diseñarse con el fin de que emerjan a la superficie los estereotipos que se presuponen. Ello puede realizarse a través de la consideración de inferencias deductivas tales como «Él es africano, deber ser un ilegal» o «Es un ilegal, seguro que es africano» en las que los alumnos han de identificar los supuestos subyacentes.
2. *Clasificación.* Aquí la ejercitación se realiza secuenciadamente desde los ejemplos sencillos hasta aquellos casos de clasificación más problemática. Los estudiantes necesitan practicar constantemente la agrupación, la clasificación y la categorización. Los ejemplos han de ser no sólo de objetos físicos, sino también de actividades, actos mentales, conceptos abstractos —todo aquello que les dé experiencia práctica en la realización de juicios de inclusión y de exclusión.
3. *Evaluación.* Es necesario incorporar a los estudiantes a prácticas evaluativas de su entorno hasta conducirles a evaluaciones más complejas propias de actividades tales como las económicas, artísticas, educativas, etc.
4. *Identificación de criterios.* Ofrecer una amplia práctica en el ejercicio de dar razones a fin de que los estudiantes entiendan el papel que han de desempeñar a la hora de justificar todo aquello que se hace o se dice. Los criterios entonces pueden ser identificados como aquellas consideraciones decisivas que orientan cualquier intento de justificar una clasificación o una evaluación.
5. *Sensibilización al contexto.* Los estudiantes han de tener múltiples oportunidades para que distingan en contextos similares diferencias sutiles pero significativas.
6. *Razonamiento analó*gico. Implica también la sensibilidad al contexto, pero en este caso se trata de identificar rasgos similares en contextos claramente diversos. Ello supone también realizar prácticas en razonamiento relacional basado en las consideraciones anteriores.
7. *Autocorrección.* Los individuos y los grupos que pretenden reforzar su capacidad de juzgar deberían practicar el cuestionamiento mutuo y de sí mismos ofreciendo contraejemplos y contraargumentos buscando evidencias o pruebas disconformes. Es importante que reconozcan el valor potencial del disenso en la comunidad como base factible para la corrección de los errores y el valor de la falsación como método para identificar verdades vacías.
8. *Sensibilización a las consecuencias.* Todos los estudiantes —y no sólo los más impulsivos o inmaduros— deberían ejercitarse en la anticipación de las posibles consecuencias de sus propósitos o acciones. Es importante que comprendan que el significado de sus acciones dependerá de las consecuencias que generen.
9. *Adecuación de los medios y los fines.* Para algunos, esta cuestión es la clave de la racionalidad; para cada acción es el talón de Aquiles. Pero no sólo es necesario practicar el ajuste adecuado entre medios y fines, sino considerarlos sin estatismo, con flexibilidad, como medios y fines en dinamismo y

permanente cambio.

10. *Adecuación de las partes y el todo.* Si el ajuste entre medios y fines insiste en el valor de la consistencia, la adecuación entre las partes y el todo se debe al valor de la coherencia. Su práctica se desarrolla a través del planteamiento de cuestiones tales como «¿En qué clase de mundo quiero vivir?» y «¿Qué tipo de persona quiero ser?».

Planteando compromisos educativos

Llegados a este punto sintetizaré algunas de las propuestas que he planteado hasta ahora y esbozaré las cuestiones que pretendo abordar más adelante:

1. Doy por sentado que en una sociedad democrática existe una extrema demanda por el cultivo de la razonabilidad. Luego el fin de la educación debería ser la formación de individuos razonables.

2. Por supuesto que la razonabilidad no excluye la formación cultural, pero lo que no hace es especificar qué tipo de cultura a través de qué tipo de contenidos específicos. Vivimos en un mundo cada vez más multicultural. Desde el momento en que cada cultura insiste en su importancia exclusiva, las otras culturas vienen percibidas como dañinas y se las amenaza con su exterminio. Tanto en lo referente a las especies biológicas como a las diversas culturas, tenemos la obligación de preservar la variedad natural que hemos heredado. Caminar hacia una formación multicultural supone rechazar el imperialismo cultural que impide acceder a su propia cultura a los grupos étnicos que no pertenecen al mundo europeo occidental. Todas las culturas del pasado son producto de la diversidad cultural; éstas no podrán sostenerse, respetarse y crecer en un clima de intolerancia respecto a dicha diversidad. Si ha de nacer una comunidad mundial, la educación multicultural puede contribuir de forma significativa a su gestación.

3. La educación para la razonabilidad implica el cultivo del pensamiento de orden superior. Por «pensamiento de orden superior» entiendo la conjunción de pensamiento creativo y de pensamiento crítico.

4. Por «pensamiento crítico» entiendo un pensamiento que es autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio[27]. Las dos columnas gemelas que sustentan el pensamiento crítico son el razonamiento y el juicio.

5. El razonamiento es el pensamiento determinado por las reglas que han sido aprobadas mediante un juicio o bien aquel que viene orientado por criterios de tal modo que implica necesariamente la actividad de juzgar.

6. Los juicios son acuerdos o determinaciones que emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de investigación[28]. Una forma de juzgar (pero no la única) es aquella en que el incremento de comprensión es en sí mismo el resultado de la deliberación[29]. Cada acción, cada afirmación, cada obra de arte es un juicio que contiene juicios subsidiarios. Estos actos, estas aseveraciones y trabajos artísticos son productos específicamente humanos y por ello cada uno representa o expresa al individuo implicado en un hacer, un decir y un trascenderse; de la misma forma dejan huellas para la reconstrucción valorativa del mundo que le rodeaba[30]. De la misma manera en que las acciones normadas por reglas no vienen acompañadas por juicios, los juicios tampoco vienen determinados por las reglas. Los juicios se orientan principalmente por criterios y la identidad específica de estos criterios se desprenderá del contexto. En contextos de pensamiento crítico los criterios pueden llegar a considerarse como principios, definiciones, cánones, axiomas, estándares o razones —la lista sería interminable—. En contextos de pensamiento creativo cualquier juicio o sistema de juicios pueden utilizarse como criterio que guiará la formulación de un juicio siguiente, de la misma manera en que una segunda pincelada sigue la posición, el color y la textura de la primera, la tercera de la segunda, etc.

7. Aquellas personas que han sido educadas para la razonabilidad se regirán por dos criterios

principales: la racionalidad y la creatividad, y éstos son los dos principios regulativos del pensamiento crítico y del pensamiento creativo, respectivamente[31].

8. La racionalidad sería el principio rector de aquellas prácticas orientadas por reglas y criterios, que acepta como verdad provisional el resultado de procedimientos válidos de investigación y que se compromete con *la adecuación autocorrectiva de medios y fines*[32].

9. La creatividad es el principio rector de aquellas prácticas que son sensibles al contexto, que hallan significado en los resultados de procedimientos de construcción válidos y que se centran en *la adecuación innovadora de las partes y el todo.*

10. Hay algunos planteamientos que pretenden equivaler la razonabilidad a posiciones conciliatorias o bien a posiciones prestas a asumir compromisos; la inconexión entre ambos polos nos haría caer en una visión parcial. Tanto el pensamiento crítico como el creativo son a la vez rigurosos y aventurados; de igual forma su producto, la razonabilidad, no se reduce exclusivamente a ser ejemplar o por el contrario a mostrar indefensión. Si lo que reclaman los problemas mundiales es un osado compromiso e imaginación, resulta del todo inaceptable tolerar la hipocresía de los sistemas educativos que, adhiriéndose a la mejora del pensamiento, cierran los ojos a las prácticas normales que son eminentemente acríticas y no creativas.

El camino no pasa por la enseñanza de destrezas para la mejora del pensamiento desde planteamientos superficiales pincelados con un barniz lógico o desde propuestas neutrales de investigación inocente, desorientada y acrítica. Nuestros niños y niñas necesitan foros de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis. Desgraciadamente el contrapeso que pueden ofrecer estos foros universitarios es mínimo debido a la herencia que arrastran los estudiantes de su experiencia escolar de primaria y secundaria en la que se potenciaron hábitos de inhibición intelectual. La libertad de las ideas no garantiza un pensamiento de orden superior aunque sí es una condición valiosa para dicho pensamiento, del mismo modo en que las plantas necesitan la luz del sol. Para poder cosechar una excelencia cognitiva es preciso un currículum y una pedagogía adecuadas. La luz solar en sí no es suficiente.

[1]Benjamin, S. Bloom y otros (eds.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, vol. 1: *Cognitive Domain,* New York : McKay.

[2]Robert H. Ennis, «A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities», en Joan Boykoff Baron y Robert J. Sternberg (eds.) (1987), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* New York: Freeman 9-26.

[3]Edys S. Quellmaz, «Developing Reasoning Skills», *Ibídem,* 86-105.

[4]Lauren B. Resnick (1987), *Education and Learning to Think,* Washington D.C.: National Academy Press, p. 46.

[5]«Some Vocabulary and Distinctions», en «31 Principles of Critical Thinking», inédito (Sonoma State Univerity). Véase también Debbie Walsh y Richard Paul, *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality* (American Federation of Teachers).

[6]En mi estudio de tesis doctoral de próxima aparición en Ed. de la Torre («Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto Filosofia 6/18 en enseñantes de secundaria: Un estudio de caso compartido», Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, 1993) he denominado al pensamiento crítico en sentido fuerte: *pensamiento crítico*, y al pensamiento crítico en sentido débil: *pensamiento diestro* para mayor distinción. Véase también la obra principal de Richard Paul (1990), *Critical Thinking.* Ca.: Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University. *(N. de la T.)*

[7](1934) *Mind, Self and Society,* Chicago: University of Chicago Press, 135-140, 150-160.

[8]Para una consideración cautelosa del concepto de autonomía véase R. F. Dearden, «Autonomy as an Educational ideal», en C. S. Brown (ed.) (1975), *Philosophers Discuss Education,* Totowa, N. J.: Rowman and Littlefield 3-18. Dearden comenta que «Ser autónomo es mucho más que una cuestión de grado. A diferencia de medir un metro ochenta, de estar casado o de ser una ciudadana británica, ser autónomo es más complejo de definir. Y la dificultad proviene de poder identificar al menos tres dimensiones de variabilidad: hasta qué punto el sujeto presenta iniciativa para formarse juicios por sí mismo; la firmeza con la que se adhiere a dichos juicios y la profundidad con la que desarrolla sus ramificadas reflexiones subyacentes a los criterios que ha utilizado para formular aquellos juicios» (9-10). Esta visión es similar a mi propuesta de pensamiento complejo como aquel capaz

de generar juicios bien fundamentados. En otro artículo, Dearden define la autonomía como la habilidad de realizar juicios independientes y de reflexionar críticamente sobre dichos juicios, véase (1983) «Autonomy and Intellectual Education», *Early Child Development and Care,* 12: 3/4 211-228.

[9](1988) «Why Two Heads are Better than One: Philosophical and Pedagogical Implications of a Social View of Critical Thinking», *Proceedings of the Philosophy of Education Society,* 388-402.

[10](1988) *Educating Reason.* London: Routledge, p. 41.

[11]«A Taxonomy», p. 10.

[12]«Why Two Heads are Better than One», p. 392.

[13](1962) *The Open Society and Its Enemies*, 2 vols. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

[14]«Higher Order Thinking in the School Curriculum», *NASSP Bulletin*, May 1988, 58-64 [Véase también «Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections between Theory and Practice», en James F. Voss, David N. Perkins y Judith W. Segal (eds.) (1990), *Informal Reasoning and Education.* Hillsdale: Erlbaum.]

[15]Seymour B. Sarason (1971), *The Culture of the School and the Problem of Change* Boston: Allyn and Bacon.

[16](1936) *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge.* New York: Harcourt Brace, 78-83.

[17]«Some Vocabulary and Distinctions».

[18]*Ideology and Utopia*, 55-77.

[19]«Critical Thinking is not Enough», *Educational Leadership,* 42:1 (September 1984) 16-17.

[20](1987) *Machiavelli and the History of Prudence,* Madison: University of Wisconsin Press, p. 7.

[21]*Ibídem.*

[22]Gregory Bateson's insiste en que el juicio de la diferencia es esencial para el funcionamiento mental: «De hecho, cualquier *información* —o *comparación*—, al ser eminentemente *explicativa, entonces*, para mí, es un proceso mental. La información puede definirse como la diferencia que plantea una diferencia. Un órgano de los sentidos es un elemento comparador y que responde a las diferencias. Aunque sea material, el órgano sensorial funciona mentalmente cuando *responde a las diferencias.*» Esta cita proviene de Gregory Bateson y Mary Catherine Bateson (1987), *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred,* New York: Macmillan, p. 17. La noción de que toda diferencia plantea una diferencia es una cuestión fundamental en el pragmatismo —especialmente en el pragmatismo de William James al examinar con gran detalle las relaciones de semejanza y diferencia en *Principles of Psychology*. Es curioso además notar cómo en el siglo XVIII, las diferencias eran detectadas por el juicio y en cambio las semejanzas por el entendimiento. [Véase Maria y Richard Edgeworth (1801), *Practical Education.* New York: Hopkins —1.ª ed. americana—.]

[23]Véase John Dewey (1938), *Logic: The Theory of Inquiry.* New York: Holt , 400-404.

[24]Véase A. Leon Pines, «Toward a Taxonomy of Conceptual Relations and the Implications from the Evaluation of Cognitive Structures», en Leon H. T. West y A. Leon Pines (eds.) (1985), *Cognitive Structure and Conceptual Change.* New York: Academic Press, 101-129.

[25]*Nichomachean Ethics*, VI. 10, 11 en Richard McKeon (ed.) (1941), *The Basic Works of Aristotle.* New York: Random House, 1031-1033.

[26]*Ibídem,* 10. McKeon, p. 1031. Véase E. A. Peel (1971), *The Nature of Adolescent Judgement.* New York: Wiley Interscience, 18. «La comprensión no es suficiente. Una de las posibilidades más importantes de la educación es su contribución al desarrollo eficaz del pensamiento y de la acción... Generalmente nos enfrentamos a distintas alternativas, tanto en los juicios personales como en los políticos, sin poder decidir a veces cuál es mejor. Por ello necesitamos el juicio así como la disposición para actuar desde dicho juicio.»

[27]Matthew Lipman (1988), «Critical Thinking-What Can It Be?», *Educational Leadership* 46:1, September, 38-43.

[28]Véase John Dewey: «El juicio como afirmación final depende de series anteriores de afirmaciones parciales. Aquellos juicios que vienen determinados por dichas proposiciones suelen identificarse bajo la denominación de *evaluaciones, estimaciones o ponderaciones.* En los procesos de resolución de problemas a aquellas afirmaciones de escaso valor las denominamos *opiniones* para distinguirlas de las afirmaciones probadas o de los juicios. Pero si la opinión está fundamentada y es producto de una investigación es entonces un juicio también.» (*Logic*, 122).

[29]En la *Nichomachean Ethics*, Aristóteles incide en que «la mejor deliberación supone... corrección en relación al expediente —corrección en relación a los fines, los medios y la época... Y si entonces los hombres con un saber práctico se caracterizan por deliberar bien, la mejor deliberación consistirá en aquella que sea correcta en

relación a lo que nos lleva al fin cuyo saber práctico será la aprehensión de la verdad» (1142b). Y sigue: «Lo que llamamos juicio, cuando los hombres dicen poseer "juicios simpáticos" o "llegar a un juicio" es la correcta discriminación de lo equitativo» (1143a). McKeon, 1031-1032.

[30]Para Justus Bechler, hay tres modos del juicio: el activo, el asertivo y el exhibitorio, cuyos criterios positivos respectivos serían el bien moral, la verdad y el bien estético. En cada uno de estos tres modos —la conducta, la actuación y el habla— los juicios que realizamos son sus resultados: «En función de los aspectos esenciales de los procesos humanos que enfaticemos, su manifestación puede verse como producción o como juicio. Las personas producen: a) actuando en relación a las integridades que busca en sí mismo, b) enfrentándose a nuevas integridades, y c) mediante la propuesta de estructuración de integridades que le permitan afirmar o probar sus sospechas. Es la criatura que juzga las complejidades de la naturaleza a través de estos tres modos» (*Metaphysics of Natural Complexes*. New York: Columbia: University Press, 23, 1966).

[31]Véase Matthew Lipman (1988), «Philosophy and Creativity», en *Philosophy Goes to School.* Philadelphia: Temple University Press, 173-190.

[32]Véase Alan Gewirth (1983) «The Rationality of Reasonableness», *Synthése* 57, 225-247. Gewirth sostiene que la racionalidad consiste en el cálculo medios-fines de los medios más eficientes para nuestros fines (que suelen responder a intereses propios) mientras que la razonabilidad consiste en la equidad, en donde respetamos los derechos de los otros así como los nuestros. Gewirth pretende mostrar que cuando la racionalidad y la razonabilidad entran en conflicto, la razonabilidad es racionalmente superior.

4. COGNICIÓN, RACIONALIDAD Y CREATIVIDAD

Ya ha quedado apuntado que el pensamiento de orden superior es un híbrido entre el pensamiento crítico y el creativo; que además el pensamiento crítico incluye juicios creativos así como el pensamiento creativo implica juicios críticos y, por último, que el «peso» relativo de un pensamiento de orden superior suele ser proporcional al grado de profundidad de los juicios implicados. Los dos primeros puntos me parecen poco rebatibles; no ocurre lo mismo con el tercero. Hay opiniones que afirman que un buen pensamiento crítico viene caracterizado por una afilada precisión analítica o por la racionalidad lógica; otros creen que el pensamiento creativo auténtico es aquel que se muestra como pura intuición o imaginación. En cambio, cuando examinamos aquellos documentos considerados los mejores productos de inteligencias críticas, nos percatamos que están saturados de juicios creativos. Y si examinamos las obras de arte más valoradas, nos sorprenderemos de la enorme carga intelectual que contienen, sin referirnos a la obvia organización y cálculo artesano que han incorporado. Será en vano acercar nuestra mirada a aquellos magistrados que agotaron el caso por sus excesivas consideraciones juiciosas o a aquellos artistas que no hicieron más que ser espontáneos e intuitivos.

Así, por un lado, tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado, tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude a la llamada del otro, y viceversa. Es precisamente este excitante juego que pone en funcionamiento esquemas de engranaje el que puede mostrarnos el dinamismo que afecta al pensamiento complejo.

Muchos modelos para la enseñanza del pensamiento de orden superior ignoran este cúmulo de energía y dinamismo y con ello se fracasa en los intentos de formación cognitiva. Si los estudiantes no tienen la sensación de que algo ha quedado fuera o que está incompleto no sentirán la necesidad de ir más allá de la información procesada. En cambio, lo parcial, lo fragmentario y lo problemático nos lanza a desear completarlo o resolverlo. Escuchar o ver un relato, un escenario inacabados, nos conduce a través de

los indicios y señas que va dejando en su propio camino de desarrollo. Por ello para que acontezca el pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje sobre materiales curriculares de gran potencialidad como los narrativos y a partir de una pedagogía compleja desarrollada a partir de la comunidad de investigación. Aunque sea pedir demasiado que los profesores sustituyeran su orden predecible en el aula por la incertidumbre o que extrajeran mágicamente el conocimiento de la chistera de los mitos o que inventasen ejercicios filosóficos para los niños y niñas, ello no significa que no puedan responder a dichos retos con gran capacidad. Dichos retos, la evocación del pensamiento de orden superior en el aula, se abordan principalmente mediante un currículum adecuado y la formación de una comunidad de investigación en la clase. Para que quede más claro, el pensamiento de orden superior se construye en el aula a partir de un diálogo cualitativamente superior.

La textura de este diálogo está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa. Ello puede observarse en el juego de palabras y de lenguaje que se desprende del diálogo donde cuestiones de profundidad analítica vienen ventiladas por frescas hipótesis, por interrogantes o por paradojas de forma que la voz de la razón hace emerger a la voz de la experiencia, y la voz de la experiencia evoca la voz de la intuición, y así sucesivamente. Un pensamiento de orden superior no implica un diálogo de palabras, sino un diálogo entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas. Esperar que surja el diálogo exclusivamente de lo crítico o exclusivamente de lo creativo es como pretender aplaudir con una sola mano.

Resnick y su concepto de pensamiento de orden superior

Dudo que actualmente exista otro investigador que haya abordado con mayor resolución la tarea de definir el pensamiento de orden superior como Lauren B. Resnick. En el libro que preparó para el *National Research Council* (Comisión Nacional de Investigación) trató las características que según ella configuraban el pensamiento de orden superior tal como vienen resumidas en el siguiente párrafo:

«El pensamiento de orden superior se conforma como el conjunto de las actividades mentales transformativas requeridas para el análisis de situaciones complejas y la emisión de juicios ponderados de acuerdo con múltiples criterios. El pensamiento de orden superior es resistente y dependiente de procesos autorregulativos. El curso de acción o la corrección de las respuestas no vienen especificadas completamente por adelantado. La tarea

del sujeto que piensa es construir significado e imponer estructura a situaciones que aparecen en desorden[1].»

Entiendo que los términos clave aquí son *juicio, criterio, autorregulación* y *significado.* Aparecen también calificativos a destacar como: *transformativas, ponderados, complejas* y *múltiples.* Y además se utilizan frases misteriosas como «construir significado» e «imponer estructura». Intentaremos descifrar todo ello en este capítulo y en los siguientes.

En primer lugar, nos será útil detenernos en las señas de identidad que Resnick observa en el pensamiento de orden superior y comentarlas brevemente una a una[2]:

> 1. «El pensamiento de orden superior *no es algorítmico.* Es decir, el curso de acción no viene especificado completamente por adelantado.»
> *Comentario:* El hecho de que el pensamiento de orden superior es creativo implica que no sea algorítmico. Pero desde el momento en que es crítico, supone el empleo de algoritmos en diferentes circunstancias. Asimismo una persona que desarrolle un pensamiento de orden superior puede utilizar en cierto momento un algoritmo como recurso frente a razonamientos falaces y ello no significa reducir la calidad del pensamiento. Todo lo contrario, el uso de algoritmos es compatible con cualquier cadena ilimitada de juicios. Pongamos el ejemplo de una receta de cocina como tipo de algoritmo. Un cocinero principiante seguirá mecánicamente la receta, sin olvidar ningún detalle. Un cocinero profesional, en cambio, tomará la receta exclusivamente como un punto de referencia a partir del cual inventará variaciones desde la abundancia de juicios creativos. De la misma manera aunque al jugar al ajedrez o al explorar la selva los cursos de la acción no estén completamente predeterminados y se pueden utilizar tácticas algorítmicas en ciertos momentos, a largo plazo la estrategia es impredecible. Por ello sería más adecuado calificar el pensamiento de orden superior como *predominantemente* no algorítmico.
> 2. «El pensamiento de orden superior tiende a ser complejo. Es imposible poder abarcar visiblemente (mentalmente) todo el recorrido ni aún desde posiciones ventajosas.»
> *Comentario:* Resnick nos presenta el pensamiento complejo que además implica «el análisis de situaciones complejas». Esta autora muestra cierta indecisión a la hora de clarificar si es complejo en sí o bien porque atiende a contenidos complejos. Podríamos aprovechar para deshacer confusiones acerca de algunos componentes situacionales, pero lo pospondré hasta llegar al punto 9.
> El comentario de Resnick resulta de un interés particular. Ella relaciona lo «complejo» con aquello «no visible» desde cualquier posición ventajosa. En otras palabras, al pretender comprender la complejidad, ella se ha decantado menos por una cuestión de grado de complicación o dificultad abordándola en cambio como aquello que se puede observar desde diversos puntos de vista. Ello nos lleva a recordar que una de las características de los procesos de deliberación en una comunidad de investigación es que dichas deliberaciones son polifacéticas. Es decir, distintos interlocutores tienen diferentes visiones, pero conjuntamente producen una visión más objetiva que la que obtiene un solo individuo desde su punto de vista particular.
> Quizá podríamos afirmar que el situarse desde una posición ventajosa, como las disposiciones, son propiedades de los sujetos pensantes y no de su pensamiento. La complejidad a la que Resnick se refiere se revela a sí misma en las *variadas* perspectivas de la comunidad de investigación, en los *diversos* aspectos del problema sometido a investigación y en la *polifacética* naturaleza del propio pensamiento.
> 3. «El pensamiento de orden superior suele producir *soluciones múltiples,* cada una con sus costes y ganancias, en lugar de una única solución.»
> *Comentario:* Esto sería un corolario del punto anterior. Un único problema presenta diversos aspectos que se han de considerar si se pretende una solución global. Como sucede en el jurado que, a través de sus deliberaciones, se generan múltiples valoraciones individuales antes de poder llegar a una valoración global representada por su veredicto.

Por tanto, cualquier curso de acción comprometido con un pensamiento de orden superior incluirá en su interior juicios subsidiarios. En este punto Resnick nos recuerda que el pensamiento de orden superior implica también una búsqueda de alternativas que puedan contrastarse mutuamente, ya que frecuentemente hay diversas soluciones a un mismo problema. El juicio más significativo estará referido entonces a los procesos de selección de las mejores alternativas. Supondría un ejemplo de pensamiento de orden superior lo que sucede con los numerosos manuscritos de los poetas, que revelan las diversas alternativas rechazadas previa elaboración satisfactoria de su creación.

4. «El pensamiento de orden superior implica un *juicio ponderado* y también interpretación.»

Comentario: Hemos repetido en muchas ocasiones ya que el pensamiento de orden superior incluye la operación del juicio. Que dicho juicio sea ponderado creemos que significa que ha sido sensible a las particularidades halladas en el objeto de valoración o que es el producto de las refinadas distinciones y matices creadas por el sujeto que piensa. Cuando los investigadores científicos se refieren a sus teorías con el calificativo de «elegantes» están mostrando el placer estético que les produce su contemplación, independientemente de su poder explicativo. Pero no toda teoría explicativa que sea ponderada y elegante es un producto del pensamiento de orden superior.

5. «El pensamiento de orden superior implica la aplicación de criterios múltiples que pueden entrar en conflicto entre sí.»

Comentario: Quizás éste sea el punto más significativo de los nueve que estamos analizando. En primer lugar, hemos de advertir que un criterio lo es únicamente si sirve para orientar la realización de juicios. Y si bien el juicio sólo aparece explícitamente en el punto 4, está de forma implícita también en el 5.

El porqué el pensamiento de orden superior implica criterios múltiples es algo que Resnick no llega a explicar, pero la respuesta viene sugerida por sus referencias a los costes y las ganancias en el punto 3. Los sujetos que piensan de forma responsable normalmente no utilizan un solo criterio exclusivamente. De ahí que la búsqueda de alternativas diversas sea importante porque éstas satisfacen diferentes criterios de forma distinta: algunas pueden satisfacer criterios inconsistentes, otras criterios más sólidos.

Podemos además considerar los *metacriterios* y los *megacriterios*[3]. Por ejemplo, una persona que esté evaluando una analogía puede emplear un metacriterio (es decir, un criterio que evalúa criterios) como la rigurosidad y la simplicidad y un megacriterio (criterios generales amplios) como la verdad y el significado, además de los criterios usuales de las semejanzas y las diferencias.

Existen también diferentes criterios para poder juzgar diversos aspectos *del* problema; para juzgar diferentes aproximaciones *al* problema; para juzgar el problema en términos de grados superiores o inferiores de generalidad y para juzgar el mismo criterio que estamos utilizando para el juicio. Un pensamiento de orden superior implica al menos toda esta variedad de criterios.

6. «El pensamiento de orden superior implica frecuentemente incertidumbre. No se conocen todos los elementos de la tarea.»

Comentario: Resnick dice «frecuentemente», por lo que podemos suponer que la incertidumbre sea un rasgo bastante esencial del pensamiento de orden superior. La palabra «frecuente» nos sugiere que estos criterios están organizados en diferentes grados. Quizás sería mejor afirmar que se ha de aplicar un cierto cupo de criterios, pero lo que no está especificado es cuántos criterios integrarían dicho cupo.

Pasando a otra cuestión: ¿Es el propio pensamiento el que es incierto o la incertidumbre reside en el sujeto que piensa? Por un lado, el pensamiento de orden superior podríamos describirlo como aquel pensamiento tentativo, probatorio, provisional, exploratorio, interrogador. Y por otro lado, ya que es así debido a que ha de tratar con un mundo en sí problemático, ello nos forja un carácter también problemático.

«No se conocen todos los elementos de la tarea», añade. No lo conocemos todo y además sabemos que no lo conocemos todo. Es entonces la ignorancia creativa, la ceguera creativa la que nos empuja a descubrir e inventar.

7. «El pensamiento de orden superior incluye la *autorregulación* del mismo proceso de pensamiento.»

Comentario: Precisando más, incluye *autocorrección*[4]. La autorregulación se entiende como automonitorización. La investigación no es sólo una práctica autorregulativa; es una práctica autocorrectiva. Pero quizás lo que quiera mostrar aquí Resnick es que existe un elemento de

autonomía y de *autogobierno* en el pensamiento de orden superior. En cualquier circunstancia, tanto el pensamiento crítico como el pensamiento creativo, los componentes del pensamiento de orden superior, son fundamentalmente *autocorrectivos*.

Por ello para poder defenderse de la impostura, el pensamiento crítico intenta descubrir si puede falsearse. El pensamiento creativo, por su lado, intenta defenderse de la inconsistencia y de la trivialidad intentando protegerse y eliminar todo aquello que atente contra la dotación de significado. Si el pensamiento crítico persigue la veracidad, el pensamiento creativo busca su propia integridad a través de formas sólidas y válidas. Si el pensamiento es entonces autocorrectivo, el pensamiento crítico es autovalidativo.

8. «El pensamiento de orden superior supone la construcción de significado y la imposición de estructura en el desorden aparente.»

Comentario: Aquí aparecen dos cuestiones a la hora de enfrentarnos a lo que parece ser una situación desordenada.

Podemos desplazarnos más allá de la superficie y quizás en esta penetración descubriríamos una estructura que de otra forma hubiese quedado oculta. O podemos también imponer alguna estructura al caos. En cualquier caso, sea mediante el descubrimiento o la imposición de estructuras, convertimos la falta de significado en significatividad. Entonces el significado está preñado de estructura, y las estructuras se componen de relaciones. El pensamiento de orden superior incluye en sí una proliferación de juicios tal que cada uno de ellos representa una conexión realizada, el desarrollo de una comparación o la toma de una decisión. La densidad del tejido de significados que el pensamiento posee se hará cada vez mayor a medida que realicemos un número más elevado de conexiones intelectuales.

9. «El pensamiento de orden superior requiere *esfuerzo*. Existe un enorme trabajo mental implicado en el desarrollo de las diferentes clases de elaboraciones y de juicios.»

Comentario: Seguramente lo acabado de decir es una simplificación excesiva o incluso un error categórico. La cantidad de esfuerzo invertido tiene relevancia sólo en proporción a la dificultad o significado de la tarea que se pretende realizada. El pensamiento de orden superior no suele activarse en el caso en el que se invierta mucho esfuerzo para realizar una tarea de mínima dificultad y significado.

En cualquier acontecimiento, parece aconsejable distinguir en cuanto al propósito de nuestro análisis al sujeto pensante del pensamiento, al proceso de pensamiento del producto de dicho proceso, al problema que se pretende abordar del proyecto de investigación que se centra en dicho problema.

a) El sujeto pensante del pensamiento. Cuando describimos una pieza de música queremos estar seguros que nos referimos a la pieza músical y no a la descripción del compositor de esa melodía. Cuando caracterizamos a una planta, queremos asegurarnos que hablamos de esa planta y no de su jardinero. Lo mismo sucede con el pensamiento. Cuando hablamos, por ejemplo, de «disposiciones críticas» éstas son tendencias del *sujeto pensante* y no resultado del pensamiento.

b) El proceso del producto. De la misma forma en que distinguimos el proceso de cocción del alimento cocido por dicha acción, así distinguiremos entre el proceso de pensamiento y los pensamiento producidos por dicho proceso. Un proceso tortuoso puede producir pensamientos claros y argumentos contundentes, y en cambio un proceso transparente y claro puede llevar a pensamientos turbios y a la confusión.

c) El problema del proyecto. Los problemas presentan diversos grados de dificultad y los proyectos de investigación que indagan dichos problemas movilizan energías a diferentes niveles. Pero no deberíamos confundir la dificultad del problema que sometemos a consideración con la dificultad del problema de organizar el proyecto de investigación.

La consideración de las circunstancias: la réplica de Schrag a Resnick

Schrag, al responder a Resnick a través de un libro bien fundamentado, señala que sus esfuerzos por distinguir el pensamiento de orden inferior del

pensamiento de orden superior son insatisfactorios. Para Schrag, no podemos determinar el grado de pensamiento hasta que no conocemos la dificultad de la tarea y los recursos que el sujeto pensante tiene a su disposición. E incluso si llegásemos a identificar las acciones necesarias en algún campo, de ahí no podríamos deducir que el/la sujeto pensante posea competencias similares cuando las operaciones se transfieren a otro campo.

«Consideremos la analogía de un territorio a explorar. En un terreno especialmente rocoso, por ejemplo, determinaríamos el grado de dificultad de las diversas rutas, *suponiendo* que somos un escalador con una habilidad y experiencia de tipo medio. Aunque una ruta determinada pueda parecer muy fácil o muy difícil a un escalador poco experimentado, existe una gran diferencia entre lo que parece ser y la realidad. Consideremos dos rutas que sortean un acantilado, la primera clasificada como mucho más difícil que la segunda (para el escalador medio), pero ninguna de ellas de una dificultad insuperable, y consideremos a dos escaladores, uno experimentado y el otro novel. ¿Asumirá mayor desafío el escalador experimentado al seguir la ruta escarpada que el novel en la de menor dificultad? Ciertamente no. Aunque las "operaciones de escalada" desarrolladas por ambos escaladores sean idénticas para poder alcanzar con éxito la cima, el experto habrá puesto en marcha "acciones" ausentes en el repertorio del novel. Por tanto, aunque podamos determinar el grado de dificultad de ambas operaciones de escalada rocosa con cierta fiabilidad, no podríamos en cambio hacerlo con respecto a rutas desérticas o por selvas tropicales[5].»

Si nosotros conocemos cómo son las tareas intelectuales, afirma Schrag, entonces seremos capaces de poder estimar el grado de desafío que suponen dichas tareas para sujetos pensantes cuyas habilidades suponemos. Así, a pesar de su aseveración de que el pensamiento podría ser una función que comprendiese acciones y operaciones, nos quiere llamar la atención sobre las condiciones y circunstancias bajo las cuales se desarrolla dicha función.

Schrag tiene razón al centrarnos sobre la relevancia de las circunstancias. No deberíamos preocuparnos sólo sobre si una falacia es realmente una falacia o si una afirmación particular es en efecto una afirmación verdadera, sino bajo qué circunstancias es realmente una falacia o no, o es una afirmación verdadera o no. Pero aún en el caso de comprender el reto de Schubert interpretando a Beethoven y de entender los problemas de composición que él incorpora, y conociendo las destrezas que aporta a la tarea, ello no nos dispensa de poder analizar la música en sí misma.

El pensamiento se comporta a veces como un arte funcional y otras como un arte creativo. Es funcional del mismo modo en que un músico se preocupa de seguir el criterio de máxima adecuación a la partitura y es creativo cuando pretende la máxima originalidad. Esto mismo sucede con el

pensamiento. Podemos ponderar un texto, intentar descubrir su significado más inexpugnable y con ello funcionamos estrictamente; pero también podríamos inventarnos una nueva hipótesis o escribir un ensayo ingenioso, resultando entonces mucho más que compositores funcionalistas. Al analizar el pensamiento hemos de tener presentes ambas dimensiones.

Uno de los méritos de la crítica de Schrag es su llamada de atención sobre el hecho de que los juicios son relacionales. Deberíamos juzgar la relación existente entre los propósitos y los funcionamientos reales, entre los desafíos y sus respuestas, entre los diseños y sus ejecuciones, y así sucesivamente. El pensamiento no acontece en el vacío sino en situaciones concretas. Se ha de evaluar siempre relativo a las circunstancias bajo las cuales sucede. Ello puede ilustrarse con un ejemplo frecuentemente citado por William James. Él quería saber si su perro podría distinguir entre las intenciones de James de ir a dar un paseo y una conducta idéntica pero sin dichas intenciones. El perro siempre estaba listo para acompañar a James a dar un paseo, pero en una ocasión no se movió mientras James hacía los preparativos para irse. Al final se dio cuenta de que uno de sus preparativos para salir era confirmar que la cerradura de la puerta tenía la llave. En esta ocasión ese comportamiento fue omitido intencionalmente. Entonces el perro omitió también su comportamiento con todo lo que ello significa.

Operaciones, acciones y habilidades cognitivas

El pensamiento crítico es uno de los componentes del pensamiento de orden superior, y el razonamiento es uno de los componentes del pensamiento crítico. Hemos podido comprobar que el razonamiento puede entenderse en un sentido como una orquestación de *operaciones* simbólicas y en otro sentido como una composición de aquellas *acciones* cognitivas que han sido puestas en funcionamiento por dichas operaciones. De ahí que la *implicación* sea una operación lógica mediante la cual, en un argumento válido, pueden afirmarse las premisas para implicar la conclusión. La inferencia, en cambio, es una *acción* cognitiva en la que alguien *extrae* la conclusión de las premisas. Así en la lectura podemos errar al inferir lo que está implicado en un párrafo, de la misma manera en que podemos inferir incorrectamente lo que no está implicado en otro.

Sería una tentación poder afirmar que cada acción tiene su correspondiente operación y que cada operación tiene su correspondiente acción. Pero no es tan sencillo, y el ejemplo de la implicación y de la inferencia es, desgraciadamente, la excepción más que la regla. (Por ejemplo, la contradicción. ¿Es una operación simbólica o una acción

cognitiva?) A pesar de que no podamos establecer correspondencia entre pares de operaciones y de acciones con cierta consistencia, sí en cambio podemos concebir que la lógica, en un sentido amplio, es el lugar de las operaciones y que la retórica es el lugar general de las acciones. Podríamos ir más lejos y afirmar que la lógica informal es el lugar especial de las acciones lógicas —y esto es lo que parece que tenía Aristóteles en mente cuando escribió los *Tópicos*, al investigar bajo qué circunstancias se da o no se da un desarrollo lógico particular—. De esta forma, la lógica informal no presenta tantas posibilidades persuasivas como la retórica, sino la capacidad de apropiación de los desarrollos lógicos concretos. ¿Hemos valorado de forma equitativa este ejemplo particular de razonamiento analógico o no? ¿Bajo qué circunstancias son o no permisibles la ambigüedad y la tolerancia? [6].

Por supuesto que la distinción entre las operaciones y las acciones no se limita al ámbito del razonamiento. El paciente suele pensar la intervención quirúrgica en función a los cambios que ésta le producirá en su cuerpo, mientras que el cirujano la piensa en función a las acciones que deberá poner en marcha. Nosotros admiraremos la belleza salvaje de una tierra virgen mientras que el campesino pensará en cómo desbrozar y surcar ese campo con el arado.

Tanto las acciones como las funciones pueden realizarse correcta o incorrectamente dependerá de los criterios y las normas que podamos aplicarles. Por ejemplo, los bailarines cuando se entrenan realizan actuaciones coreográficas a partir de técnicas clásicas de baile estandarizadas, y el profesor de baile podrá criticar dicha ejecución. En un hospital se realizan numerosos actos médicos; las enfermeras y los médicos se refieren a éstos como *procedimientos*. Llevarlos a cabo forma parte de su función.

Una *habilidad* es la capacidad para organizar acciones y funciones que logren el efecto deseado. Es frecuente establecer previamente por acuerdo los criterios para juzgar dichas habilidades, de la misma manera en que los jueces de patinaje artístico utilizan diez criterios graduados numéricamente.

Aprender un arte supone conseguir destreza en una serie de habilidades y su orquestación con tal de obtener el fin propuesto. Hasta cierto punto, las acciones, las habilidades y las artes pueden ser enseñables —en el sentido de que las operaciones y las técnicas que incorporan se pueden enseñar, y las acciones, las habilidades y las artes pueden adquirirse mediante un cierto aprendizaje.

A medida que vamos subiendo de acciones a habilidades y de éstas a las artes, aumenta el componente de juicio, pero los juicios permanecen siendo igualmente críticos debido a que los criterios se han explicitado y la tarea sigue siendo una que se realiza a través de una serie de medios para alcanzar un fin. Y cuando el grado de juicio implicado empieza a aumentar es

entonces cuando se inicia un cambio cualitativo. El papel que desempeña el juicio empieza a variar cuando pasamos de la habilidad al arte, pues cada vez se producen más juicios que se acumulan como fines u objetivos del proceso y no sólo como medios para alcanzar dichos fines. Esto sucede debido a que la noción de un fin fijado y previsible a largo plazo se tambalea a medida que nos acercamos a la condición artística. Así nos embarcamos en una investigación creativa sin saber a dónde nos llevará, pero confiando en que podremos satisfacer nuestro deseo, determinación o producto hacia el cual nos dirigimos.

Lo que he acabado de describir es el proceso mediante el cual podemos trascender al oficio y el proceso que nos acerca a la condición artística. Cuando un mueblista fabrica un sofá, el componente artesano consiste en la organización de la madera, la cola y el diseño y cualquier otro material o procedimiento con el objetivo de producir un objeto útil y confortable para el asiento, agradable a la vista y que cumpla los demás criterios que el fabricante haya establecido. Pero cuando un *artista* crea un sofá o una silla, aunque el producto final sea parecido al anterior, no sabremos con seguridad qué criterios han orientado su construcción, por lo que no está del todo claro cómo ha de ser evaluado (a diferencia del producto del mueblista). Muchos productos elaborados no satisfacen nuestras necesidades de confort porque no nos desafían a que los evaluemos desde otros criterios; los criterios que utilizamos generalmente han sido establecidos por la tradición y la convención y no son problemáticos[7]. Pero el misterio que entraña una obra de arte reside precisamente en reconocer que no sabemos cómo se ha hecho. Con el tiempo emergerán los criterios relevantes y la relación que han establecido con la obra sorprenderá con su significado.

Aunque esta historia ha empezado con las *acciones* y termina con el *significado*, se ha seguido esta secuencia sólo para poder articular el análisis. En la realidad escolar se invierte esta secuencia. Lo primero que hemos de considerar es el entorno humano —la comunidad en la que cada ser deviene persona—. A continuación estableceremos los procesos de formación del juicio que incluye la creación y la valoración del arte. Es en este clima en el que los estudiantes podrán captar la conexión entre las acciones y las habilidades que se espera que aprendan y los significados que deberían adquirir, de modo que se produzca el aprendizaje y el pensamiento deseados. La naturaleza de los niños más pequeños es eminentemente investigadora. Se podrán desarrollar como estudiantes cuando encuentren un clima de investigación y de formación de comunidades humanas en los centros educativos, cuando no se sientan reprimidas sus necesidades de crecimiento y no se frustren sino que se estimulen los esfuerzos que invierten para la comprensión.

Los filósofos siempre han sospechado de los discursos sobre las habilidades, convencidos que el hacer, el decir y el pensar inteligentes no se pueden reducir a un repertorio de habilidades. Una vez que sabemos nuestro cometido, podemos realizarlo diestramente o no, pero ¿cómo sabemos lo que hemos de hacer? Esta cuestión, afirma Aristóteles, ya no pertenece al ámbito de las habilidades, sino al de la comprensión. La comprensión se realiza «sobre cuestiones que se tornan sujetos de interrogación y de deliberación»[8] y es precisamente la comprensión la que nos permite realizar juicios; es decir, aquello que decide lo que es apropiado en alguna situación. Realizar un juicio es «discriminar correctamente lo equitativo» y lo equitativo es « la corrección de la ley que es defectuosa en lo perteneciente a su universalidad»[9]. Por tanto, siguiendo a Aristóteles, no es una habilidad, sino que es un juicio aquella operación que conduce la adaptación de una regla de un caso a otro, o que ajusta los medios a los fines.

Para Kant, Aristóteles no fue demasiado lejos en su distinción entre el gobierno y la obediencia. Cuando la razón actúa de forma egocéntrica utiliza las habilidades de acuerdo a las «hipótesis imperativas», de modo que si se pretende algún fin, se pueden especificar los medios apropiados para obtener dicho fin y aprender las habilidades adecuadas para el resultado deseado. Pero, Kant añade, todo esto es contingente. Nada exige que yo reconozca que algunos fines son más importantes que otros y tengo absoluta libertad para poder elegir. Solamente cuando mostramos nuestra «buena voluntad» o activamos nuestro carácter moral es cuando invocamos a los imperativos *categóricos* y escogemos hacer lo que nos gustaría que todos hiciesen en aquella situación. Siguiendo a Kant entonces sólo existe un único criterio moral: sólo son buenas aquellas acciones realizadas por deber a la ley moral[10]. Cuando seguimos un imperativo hipotético, insiste Kant, aunque obremos pues el deber nos lo exija, no actuamos *porque* lo exija el deber, y por ello nuestras acciones carecen de valor moral. Las ejecuciones diestras son de este tipo; carecen de valor moral hasta el punto de que son contingentes y egocéntricas.

Una versión actual de esta crítica al discurso sobre las habilidades, y no contra las habilidades en sí mismas, queda ilustrado en el artículo de W. A. Hart «Against Skills» («Contra las habilidades»)[11]. A Hart le repugna la jerga educativa que pretende obtener diestros productos escolares entre el alumnado: destrezas lingüísticas, habilidades sociales, habilidades morales, destrezas relevantes, habilidades para el cuidado, habilidades de liderazgo, habilidades religiosas, habilidades para la imaginación, hasta incluso habilidades para la innovación y habilidades de humildad. Consideremos la

lectura, propone Hart. No se trata de conseguir maestría en la operación mecánica de leer de izquierda a derecha o de decodificar la forma y el sonido de las palabras. Por supuesto que la lectura implica habilidades, pero en sí no es una habilidad. La comprensión y la asimilación de un significado no puede ser una habilidad porque «saber si alguien ha "leído" algo correctamente o no es una cuestión abierta a la discusión». Para poder leer bien, comenta Hart, «has de estar capacitado para aportar algo a la lectura. Y lo que has de aportar no son habilidades, sino uno mismo».

Una situación análoga se produce en relación al aprendizaje del habla, comenta Hart invocando a Wittgenstein. Aprender a hablar no supone el dominio de una técnica o la adquisición de una habilidad; es mostrar que se tiene algo que decir. Ésta sería la interpretación que hace Rush Rhees de Wittgenstein[12]. Pero a Hart no le satisface la sola participación en la conversación; hemos de aportar la perspectiva de uno mismo. Hemos de incorporarnos a *nosotros mismos* y para ello hemos de *ser* alguien. Aprender a hablar no es cuestión de desarrollar destrezas, sino de quiénes somos. Si tenemos esto presente nos daremos cuenta que las habilidades son periféricas, se hallan bastante alejadas de la persona que las ejecuta. Pero pensar, leer y amar no pueden mantenerse alejadas de la propia humanidad; siguiendo a Hart éstas *son* nuestra humanidad. Las narraciones de grandes escritores como D. H. Lawrence no son obras externas o productos hábiles; los grandes escritores se concentran en la exploración de lo que han creado cuidando extremamente el lenguaje que utilizarán para ello. (De ahí que deduzco que Hart pondría como ejemplo de gran escritor a Flaubert.)

Percibimos un toque definitivamente kantiano en el argumento de Hart. Pero no acabo de compartir el dualismo mediante el cual deporta las habilidades a la periferia externa de lo humano, de la misma forma en que tengo problemas para deglutir la separación kantiana entre lo tecnológico y lo moral, pues dan paso a la aparición del mito de la «neutralidad» de la ciencia y de la tecnología. A mí me parece que otorgar completa moralidad a las personas y eliminarla por completo de las metodologías, de los procedimientos y de las instituciones es el camino por el cual lo que haremos es complicar nuestros problemas más que resolverlos. Pero la crítica de Hart no ha de obviarse en absoluto. Él tiene razón cuando insiste en la diferencia entre el dominio de la mecánica de la lectura y en cambio lo que significa la comprensión, la apreciación, la interpretación y la evaluación. Lo primero implica habilidades técnicas, los criterios mediante los cuales podemos avanzar. Pero referente a lo segundo, nosotros no tenemos claro qué criterios son. Y esto es lo que Hart nos quiere decir en el pasaje en el que comenta que ello queda «abierto a discusión». Los comentarios de Hart sobre Wittgenstein también se relacionan con lo que se expresó al final del apartado anterior en relación al orden de prioridades que la escuela ha de

establecer. En primer lugar, se ha de establecer un entorno de humanidad, una comunidad de investigación. En segundo lugar, se ha de demostrar que el funcionamiento de la comunidad está orientado hacia la deliberación y a formular (o a suspender) juicios. Y en tercer lugar se ha de establecer el clima en el cual se van a cultivar estas habilidades y en el que los estudiantes van a adquirir unos procedimientos. Los niños aprenden la lectura de su primera lengua porque ellos nacen en el interior de una familia, constituyéndose como una forma de vida que incita al aprendizaje de la lengua. Los niños aprenderán mejor lo que las escuelas les tengan que enseñar si en las escuelas también se les sumerge en una forma de vida —la comunidad de investigación— que les estimule a ellos para que respondan como personas. Por tanto, en primer lugar, a los jóvenes lectores se les tendría que enseñar a evaluar lo que ellos están leyendo y a argumentar sus propias interpretaciones en lugar de confrontarlos con años de lectura mecánica que no les han permitido tratar con la formación de juicios críticos. Además, podríamos añadir que la invocación que realiza Hart de Wittgenstein, se puede interpretar de dos maneras. Existe un Wittgenstein para el cual es la forma de vida y no el criterio lo que parece ser más relevante y es lo que dictaría la forma de los juicios que realizamos. Pero existe otro Wittgenstein (el de *Acerca de la certidumbre*) que pondera la cuestión del valor relativo de las habilidades frente a las conductas orientadas por reglas y que finalmente aterrizan sobre las habilidades. En esta disyuntiva clave tendríamos que analizar cómo contrasta Kant la acción *como* deber y la acción *porque* el deber nos lo exige. Para Kant somos morales sólo si obedecemos conscientemente la ley moral; y no somos morales si nuestra acción ocurre únicamente para que coincida con la conducta orientada por reglas. Pero la disyuntiva de Kant creo que es muy seria: Las habilidades representan aquí una tercera vía en la cual la regla está completamente internalizada por el practicante y se disuelve en la misma habilidad. En cierto sentido, las habilidades trascienden a la distinción de Kant porque éstas representan la conducta mediante la cual nosotros actuamos por las dos vías, *cómo* nos exigen las reglas y *porque* las reglas nos lo exigen. Esto me lleva, por tanto, a refutar la rígida dicotomía de Hart entre lo técnico y lo humano. Las habilidades no han de por qué decantarse por un polo u otro. El violinista que toca hábilmente una sonata no está realizando algo que sea poco relevante en sentido humano. La misma existencia de la partitura presupone que hay un producto humano y un funcionamiento humano subyacentes. Ya no podemos separar por más tiempo la humanidad del *producto* de dicha persona así como tampoco separaremos la humanidad del *proceso* creativo de dicha persona.

Es frecuente oír que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son las dos caras de la misma moneda. Sería mejor matizar que el proceso no es tan diferente en ambos casos, sino que son las circunstancias las que cambian. El funcionamiento de un avión, para utilizar una analogía, actúa de la misma forma tanto si está en un vuelo de placer o en una competición, tanto si las marchas están activadas o no, tanto si el aeroplano transporta tripulación o sencillamente planea. Pero lo que sí existe es una diferencia en lo que se refiere a los pasajeros; en el primer caso estamos volando en el aparato; en el segundo seguramente descenderemos en picado, y en el tercero planearemos. Pero esto sucederá si los frenos estén activados o no, o que las hélices giren de una forma u otra o en función a si los alerones estén en una posición u otra. Esto mismo sucede con nuestro pensamiento; una mente que funciona es una mente que funciona. Cuando una mente trabaja sobre la realidad o sobre la fantasía es menos una cuestión de cómo trabaja que de cómo y hacia dónde se dirige. Los niños orientan sus mentes indistintamente a los juguetes que tienen en sus manos o a los objetos de su ensoñación, a las formas que dibujan en la arena, a las acciones con el cubo y la pala, o hacia sus sueños y su imaginación. Es únicamente cuando ellos crecen cuando sus mentes desarrollan una disposición hacia un tipo de pensamiento y en cambio una indisposición hacia otro.

Este cambio es aún más notorio en el caso de los juicios, pues el juicio sigue siendo un juicio aunque éste se deslice de un juicio crítico a uno creativo o de uno creativo a uno crítico. Sucede como con la tragedia clásica tal como Aristóteles nos la describía; hay 1) un reverso de la situación —«un cambio mediante el cual la acción gira hacia su opuesto»— y 2) el reconocimiento «de un cambio desde la ignorancia al conocimiento, que produce amor u odio entre las personas cuyos destinos buenos o malos han sido designados por el poeta» (*Poética* X.3-XI.4; McKeon:1465-6). Por tanto, el juicio crítico en el cual los criterios se dan por sentados como válidos o sujetos a un escrutinio continuo puede pasar a convertirse en un juicio creativo en el que los criterios que han de ser relevantes son en sí mismos controvertidos e incluso pareciera que no existiesen. Por ello aquí hay una pérdida de los límites; un giro de lo definitorio a lo abierto; la acción gira hacia su opuesto y nosotros nos movemos o actuamos desde los mundos reales a aquellos posibles[13]. El paso de lo crítico a lo creativo es el paso de lo diestro a lo artístico, desde una situación en la que los fines controlan el desarrollo y uso de los medios hacia otra en el que los fines y medios aparecen y desaparecen, se agitan conjuntamente, interactúan unos con otros y luego se retiran. Es el paso de seguir un camino transitado y

orientado por reglas y criterios a emprender un viaje existencialista en el que no hay puntos de referencia, pues cada movimiento se *declara* en sí como punto de referencia, que pretende establecer aquello antecedente que seguirá a los actos exitosos[14]. Y es así como de esta forma los juicios creativos son libres en el sentido en que no se pueden conocer criterios definidos, pero que en cambio son en un sentido responsables de que no puedan servir de ayuda como ejemplos para otros juicios. Es por ello por lo que podríamos interpretar el comentario kantiano en el sentido de que no son las reglas, sino que son los ejemplos aquellos que «orientan los juicios»[15]. Cada juicio es un tipo en sí mismo. No deberíamos olvidar las profundas implicaciones empíricas de esta afirmación cuando lo relacionamos formalmente con el rol de los antecedentes como Oliver Wendell Holmes remarcó referente a la justicia en la que «La experiencia es la vida de la ley». Y por ello también es la vida del arte.

El sentido de libertad como espontaneidad implica por tanto la ausencia o la supresión de los criterios. Pero ¿cómo es posible que se puedan omitir los criterios? Sin éstos no podríamos discriminar o determinar nada, clasificar o evaluar, comparar o contrastar nada. Con ellos, por otro lado, sólo tenemos una lista infinita de criterios para la selección de criterios, una paradoja tan conocida como la de Zenón.

Entonces una forma para poder asegurar la espontaneidad es eliminar esta lista infinita de criterios. ¿Cómo? Simplemente por decreto —declarándolos fuera de la ley. Ésta es una cuestión que ha recibido mucho apoyo entre algunos «filósofos postmodernos» como Richard Rorty, presto a evitar los absolutos y a reconocer la naturaleza provisional de todos los criterios. Presentamos aquí dos vehementes argumentos que fundamentan esta posición:

«El punto realmente exasperante de los intelectuales de la cultura, al decantarse por el punto de vista de la ciencia o por el de la filosofía, es su incapacidad para implicarse en dicha argumentación —es decir, para llegar a un acuerdo sobre lo que debería servir para resolver estas disputas, sobre los criterios a los que habría que apelar tanto en un caso como en otro—. En una cultura postfilosófica esta exasperación disminuiría; en dicha cultura los criterios se verían tal como los consideran los pragmatistas —es decir, como lugares provisionales que permanecen para la construcción de fines utilitarios específicos—. Desde la óptica del pragmatismo, un criterio (lo que sigue a los axiomas, los puntos imprescindibles para, lo que afirman los estatutos, etc.) es un criterio por el cual existen algunas necesidades derivadas de las prácticas sociales particulares para bloquear la vida de la investigación, para invertir el curso de las interpretaciones, con el fin de llevar a cabo algún fin. Así la argumentación rigurosa —la práctica que es posible mediante el acuerdo sobre criterios, sobre la detención del proceso

— generalmente no es más deseable que el bloqueo de la vida de la investigación...

«... No hay nada completamente profundo en nosotros excepto lo que hayamos puesto en nosotros mismos, no existe criterio que no haya surgido en el curso de una práctica de creación, no existen estándares de racionalidad que no apelen a dicho criterio, no existe argumentación rigurosa alguna que no obedezca a nuestras propias convenciones[16].»

Estas afirmaciones de Rorty nos llevan a admitir que tenemos buenas razones pragmáticas para detener la cadena infinita de criterios: es decir, hemos de cargar con nuestra existencia. El problema de Kant es que si él realiza juicios de forma totalmente espontánea, o sea, orientados por ninguna regla, por ningún criterio, a su vez éstos se tornarán anárquicos, sin significado, absurdos. Él necesita mostrar entonces cómo es posible una espontaneidad determinada por reglas y cómo, en última instancia, fuera posible esta espontaneidad determinada por reglas.

«... el Juicio consiste en la capacidad de subsumir bajo reglas, es decir, de distinguir si algo cae o no bajo una regla dada *(casus datae legis).* La lógica general no incluye absolutamente ninguna norma destinada al Juicio, ni puede incluirla. En efecto, al hacer abstracción de todo contenido del conocimiento, no le queda sino la tarea de exponer analíticamente la mera forma del mismo en conceptos, juicios e inferencias, estableciendo así las reglas formales de todo uso del entendimiento. Sólo mediante una nueva regla podría esa lógica señalar, en términos generales, cómo subsumir bajo tales reglas, es decir, cómo distinguir si algo cae o no bajo ellas. Ahora bien, esa nueva regla exigiría a su vez, precisamente por ser una regla, una educación del Juicio. Queda así claro que, si bien el entendimiento puede ser enseñado, equipado con reglas, el Juicio es un talento peculiar que sólo puede ser ejercitado, no enseñado».

La importancia de lo que Kant ha querido defender en este punto queda corroborada también por David Bell[17]. Bell argumenta que la teoría de Kant sobre el juicio asume un principio de espontaneidad —es decir, un principio que «pone fuera de la ley, en otras palabras, cualquier teoría mediante la cual, en general, los criterios se aplican sobre la base de la aplicación de criterios anteriores, los juicios se realizan de acuerdo a juicios previos, las reglas se siguen de reglas precedentes, y así sucesivamente[18]». No existen intermediarios entre nosotros y nuestros pensamientos. La relación que mantenemos con nuestros juicios es por ello inmediata y directa. En el núcleo central de nuestras capacidades, en lo más hondo de nuestras capacidades racionales y cognitivas, hallamos una ceguera inevitable desde la cual nosotros comprendemos, juzgamos y actuamos. Para Kant ni hay leyes últimas ni nuestros juicios se conforman respecto a ellas. Cuando leemos *Politics as a Vocation,* volvemos a pensar en Kant, el Kant fascinado y

ensimismado por esta doctrina que vuelve a dirigirse otra vez a Lutero. Cuando nosotros tratamos con los políticos que invocan constantemente a la «ética de los fines últimos» más que a la «ética de la responsabilidad», frecuentemente nos estamos encontrando con charlatanes, con impostores. Y Weber, pensando en Lutero, sigue insistiendo:

«Es realmente conmovedor cuando una persona madura, independientemente de su edad cronológica, es consciente de la responsabilidad y las consecuencias de su conducta y que realmente siente dicha responsabilidad con todo su corazón y con toda su alma. Entonces él actúa siguiendo una ética de la responsabilidad, y en cualquier situación en la que él se encuentre siempre podrá decir: "Estoy aquí, y no puedo hacer otra cosa." Esto es algo genuinamente humano y conmovedor. Y cada uno de nosotros, a menos que hayamos fallecido espiritualmente, deberíamos buscar la oportunidad de encontrarnos a nosotros mismos alguna vez en dicha posición[19].»

Hay ocasiones en las que de forma obligada hemos de realizar juicios y hacemos lo que pensamos que tenemos que hacer aunque se nos hayan agotado las razones. Es aquí cuando el juicio crítico se convierte en un juicio creativo. Si el pensamiento crítico rinde cuentas de sí mismo, en el sentido mediante el cual explicita o puede citar las reglas y principios que lo guían o que lo han guiado, el pensamiento creativo es un pensamiento que no da tanta cuenta de sí, pero ello no quiere decir que sea menos responsable. Nosotros, al pensar creativamente, tal como afirma Sartre, estamos indefectiblemente solos[20].

Claramente opuesta a la concepción heroica del juicio creativo que nos ha ofrecido la tradición kantiana/existencialista/postmoderna aparece el empirismo acuñado por David Hume. Aunque aparentemente Hume restrinja o sea más estricto referente a sus comentarios sobre las condiciones previas para una valoración estética, él concibe estos prerrequisitos como un criterio para el juicio estético, y va más allá al sugerir que tanto la práctica valorativa artística como la crítica se basan en última instancia en la experiencia. «En pocas palabras, la misma destreza y guía que necesita la práctica para ejecutar cualquier tarea, también se requiere para juzgarla[21].» Para Hume, el juicio normativo es una especie de alabanza o identificación de error, que mediante términos éticos o estéticos parecen fachadas objetivas para nuestra aprobación o desaprobación. Un crítico juicioso tiene que tener: 1) sentidos bien desarrollados, ya que una obra de arte ha de ser percibida y escrutada adecuadamente; 2) sentimientos delicados para poder ser sensible a los matices de la obra; 3) una capacidad para la comparación con el fin de poder captar las cualidades del trabajo en relación de las cualidades de otras obras de arte; 4) una competencia práctica, es decir, una experiencia en el trato con distintas obras de arte bajo diversas

circunstancias; 5) una ausencia de prejuicio en el sentido de respetar las diferencias culturales, y 6) un sentido aguzado que le permita comprender los supuestos del trabajo en relación a sus fines o propósitos. Lo que es verdadero al definir el buen juicio en el crítico, siguiendo a Hume, también es verdadero referente al juicio ingenioso del artista: «Los personajes introducidos en una tragedia o en un poema épico se representarían entonces como personas razonables, pensantes, concluyente y activas de acuerdo a sus propios caracteres y a las circunstancias; y sin un juicio así como también sucede con el gusto y con el ingenio, un poeta nunca podrá esperar tener éxito en su delicada tarea»[22]. Y así sucesivamente hay ciertos principios mediante los cuales el artista se ha de guiar. No son principios dados por la intuición previa a la experiencia, sino principios que nacen de la experiencia. Existen, por tanto, «observaciones generales concernientes al gusto universal en cualquier lugar y en cualquier época»[23]. La creación artística viene delimitada por las reglas del arte, y estas reglas no son más que generalizaciones basadas en la experiencia sobre lo que gusta. Algunos escritores irregulares han preferido violentar estas reglas al fundamentar su estética, pero ello sucede sólo porque sus obras de arte poseen otras fuentes estéticas. Lo que podemos llamar el gusto estético no puede ser un error, aunque el placer que produzca sea inexplicable y enigmático. Es el placer estético, para Hume, el criterio que guía al crítico y al artista, y las reglas que orientan el juicio estético serían entonces las leyes que determinan lo que es el placer para los seres humanos y sobre los cuales cualquier obra de arte reciente o famosa pueda enseñarnos algo.

Encontramos entre el racionalismo sin reglas de Kant y el empirismo sin reglas de Hume el empirismo racionalista de Diderot; cuando Diderot se refiere a la belleza perceptiva se acerca a Hume; cuando en cambio nos habla de la belleza intrínseca que produce lo mismo para cualquier sujeto posible —es decir, la belleza que tiene en sí mismo aquello— entonces nos recuerda a Kant. Cuando, en cambio, él analiza el juicio estético en términos de relaciones, nos trae a la mente a Leibniz.

Siguiendo a Diderot, los juicios estéticos son juicios de relaciones. Nuestras facultades intelectuales, que consideran nuestras necesidades como seres humanos, nos proveen de nociones tales como el orden, la disposición, la simetría, el mecanismo, la proporción y la unidad. Estas ideas provienen de la experiencia y son tan positivas, distintas, claras y reales como las de longitud, extensión, profundidad, cantidad y número. Nosotros también tenemos ideas sobre lo apropiado y lo inapropiado que no derivan de la experiencia. Por ello el concepto de belleza está implicado en el concepto de relaciones, y hay tres tipos de belleza porque hay tres tipos de relaciones. El primero se refiere a las relaciones que son intrínsecas a algo que hemos comprendido, y no sólo que hemos percibido en relación a otras cosas. Estas

relaciones objetivas son aquellas que cualquier ser puede discernir y consisten en la identificación del orden y de la disposición de las partes que constituyen las cosas. Esto es lo que sería la belleza objetiva o intrínseca. El segundo tipo se basaría en aquellas relaciones que emergen de la percepción de una cosa cuando se compara con otras, como cuando nosotros comparamos una rosa con otras rosas o con un pez. De éstas se deriva la belleza comparativa o tal como Diderot la denomina, la belleza relativa. La belleza intrínseca, objetiva, es la que nos proporciona la verdadera idea de relación; la belleza relativa o comparativa es el nombre que se le da a todo aquello que apela a las relaciones apropiadas con las cosas y sus comparaciones necesarias con otras. Pero aún existe un tercer tipo de relaciones —son las relaciones intelectuales o del campo proyectivo relativas a las cosas—, como un escultor al adelantarse con su imaginación a la forma conclusiva de su obra de arte que es aún bloque de mármol[24].

Evidentemente lo único que he hecho ha sido trazar algunos rasgos de estas teorías sobre el juicio estético y de lo que éstas implican para la creatividad. La teoría de Kant es enormemente más compleja de lo que yo he sugerido. Pero quizá lo hemos abordado de forma suficiente para poder indicar tres de las perspectivas más importantes desde las cuales se puede abordar el juicio creativo. Lo que hemos podido ver en relación al juicio estético nos puede ayudar para entender el pensamiento creativo, pues para éste cada juicio creativo es una versión abreviada de dicho pensamiento. Lo mismo sucede para el pensamiento creativo en general: Es la conciencia del compromiso, es la conciencia de la valoración de la cualidad omnipresente en la situación creativa como un todo por parte del artista la que sitúa la posibilidad de una ejecución creativa. Un ejemplo lo tenemos en el caso de los fotógrafos; dichos artistas han de estar profundamente inmersos y completamente implicados en las situaciones en las que ellos se hallen en el momento de apretar el disparador.

La soberanía de los esquemas

He podido ya indicar cómo el pensamiento crítico viene atravesado por juicios que podemos denominar sin ninguna duda «intuitivos» y un pensamiento creativo que es recorrido por juicios que exhiben una racionalidad orientada o determinada por reglas[25]. También he podido defender cómo un juicio puede construirse en función a que el cambio de lo crítico a lo creativo pertenece a la modificación de las circunstancias. Como ejemplo tomaría el acto ético de darse la mano. Las personas pueden realizar esta acción debido a reglas convencionales de conducta que lo

requieren, o también se puede dar la mano (por ejemplo, a un adversario) a pesar de las convenciones que rodean a ese acto. En el último caso, lo realizado asume un aspecto de creatividad ética.

Por tanto, en un sentido existe una continuidad entre el pensamiento crítico y el creativo, pues se interpenetran mutuamente, el pensamiento creativo contiene elementos de cálculo metódico y racional y el pensamiento crítico contiene elementos de espontaneidad intuitiva. Pero esta moneda, como la mayoría, presenta dos caras, y la otra cara en este caso nos muestra la discontinuidad entre ambas formas de procesamiento cognitivo. En este sentido, lo que tenemos que hacer al extraer conclusiones tras aplicar algún principio a un caso, es radicalmente diferente de lo que tenemos que hacer cuando esbozamos un retrato o cuando estamos cambiando una metáfora en el borrador de un poema. Aun asumiendo el riesgo de confundir utilizando una palabra que se ha vulgarizado, podría afirmar que el pensamiento creativo es lógico en un sentido limitado, pero es dialógico en un amplio sentido. Esto significa que la invención cognitiva tiene mucho más en común con la investigación conversacional que con la extracción de una serie de inferencias. Las afirmaciones que nosotros realizamos cuando pensamos críticamente vienen avaladas por razones o por evidencias o mejor aun por ambas. Pero los juicios creativos son reacciones; en primer lugar a nuestra propia experiencia y en segundo lugar son reacciones a dichas reacciones, de la misma manera que un diálogo entre personas viene inaugurado por un comentario como reacción a una situación, llevando en cascada a una serie de réplicas a partir de las cuales se desarrolla la argumentación.

Argumentar es una forma de investigación, y en la investigación nosotros perseguimos el argumento allá hasta donde nos conduzca. ¿Pero qué es lo que controla y lo que determina aquello que nos persuade a seguirlo? Siguiendo a Dewey, es el campo de la cualidad de la situación problemática aquello que nos guía. Aunque seamos investigadores científicos o artistas prácticos, ésta viene a ser la única sensación específica que sentimos en el enigmático contexto al encontrarnos a nosotros mismos[26]. Cuando hablamos de la «iniciativa» de los investigadores, tendemos a olvidar hasta qué punto su conducta se produce en circunstancias misteriosas en las que ellos se encuentran a sí mismos y en las que su investigación es una reacción a ello[27].

Debido a que el proceso de la investigación produce un resultado, la cualidad de dicho proceso vendrá mostrada por ese resultado, como si el proceso se precipitase en el producto. La unicidad de la cualidad orientadora será expresada, por tanto, de modo que el producto presente su propia individualidad. En el caso de las obras de arte, esta individualidad, como nosotros mismos, nos permite referirnos a éstas al conocerlas por sus nombres propios en lugar de denominarlas por los nombres comunes de las clases. En el momento en que se genera el objeto de arte, su individualidad

se torna cada vez más pronunciada y mucho más acentuada. A medida que va creciendo, su cualidad contextual única ejercita un poder cada vez mayor que va alimentando al pensador creativo y que se convierte en un criterio orientador sobre el cual se apoyarán juicios creativos posteriores.

George Yoos ha denominado a esta individualidad el «aspecto primario» de un objeto de arte y él defiende que a medida que se va desarrollando en la obra de arte, empieza a funcionar «como un estándar para sí mismo». En este sentido el juicio crítico sobre la obra puede no hallar criterios externos al propio trabajo que permitan entenderlo o evaluarlo y por ello debe recurrir a un criterio interno a dicha obra. Desde el momento en que el aspecto primario de cada obra es único, sólo puede compararse a sí mismo cuando el crítico aprecia este u otro detalle: el significado o el valor de cada parte puede captarse únicamente en relación a su individualidad como un todo.

Afirmamos con Yoon que «hasta que el aspecto primario establece un estándar para nosotros no tenemos estándares para medir el grado mediante el cual los valores discretos pueden valorar una obra de arte»[28] y esto puede ser también de ayuda para entender el juicio crítico. Pero ¿qué pasa con los juicios creativos? Puedo imaginarme que los artistas, los críticos y los investigadores continúan bajo la autoridad de la situación creativa hasta que dicha actividad creativa finalice. No obstante la individualidad cada vez más específica y distintiva del producto representa una autoridad alternativa e incluso disonante. Aquí tenemos entonces el criterio fundamental del contexto creativo y el criterio emergente del producto artístico, de forma que el artista deba debatirse dialógicamente entre éstos o deba establecer otro tipo de compromiso en relación a ello.

Ernst Gombrich nos sugiere que si vamos a escoger un criterio como aquel dominante o soberano, entonces deberemos o bien excluir totalmente otros criterios o bien tolerarlos. (Los denomina el principio de exclusión y el principio del sacrificio.) Para Gombrich, el principio de la exclusión es simple, primitivo e incluso brutal. Ejemplo de ello sería la carencia de elementos ornamentales en el funcionalismo y la ausencia de simetría en el expresionismo abstracto. Pero sigue afirmando Gombrich: «El artista maduro nunca sacrificará más de lo que sea necesario para alcanzar sus más altos valores. Cuando él ha de hacer justicia a su norma suprema las otras normas son toleradas en su seno»[29]. En el pensamiento creativo, por tanto, uno de los problemas es cómo avanzar sin tambalearse desde la aceptación de la regulación por el individuo del proceso creativo a la aceptación de la regulación por la individualidad del producto creado, intentando satisfacer lo mejor posible ambos criterios. Este ajuste mutuo de los criterios orientadores viene a ser otro ejemplo del modo en el que el pensamiento creativo es dialógico. Ello nos conduce a su vez a nuestra consideración

sobre los esquemas y la forma en que ellos se erigen como autoridad.

La teoría de los esquemas y el pensamiento creativo

El advenimiento de la teoría de los esquemas es reciente y nos sugiere una interpretación dialógica aun más compleja del proceso del pensamiento creativo. Aunque la noción de un esquema aparece inicialmente en Kant es sólo en el siglo xx en el que se consolida a través del trabajo sobre neurología de sir Henry Head[30] y posteriormente en los ensayos fundamentales sobre la memoria humana de F. C. Bartlett[31]. Pero la perspectiva de Bartlett entró en conflicto con la teoría dominante del empirismo británico y fue, por consiguiente, rechazada globalmente. Una teoría no refutada fue la del neurólogo Paul Schilder[32] cuya aportación influyó a su vez a Merleau Ponty en su estudio sobre las imágenes corporales[33].

Bartlett ha sido recuperado recientemente por los psicólogos cognitivos y ahora la teoría de los esquemas está de moda. Así es como ve la cuestión uno de los proponentes principales de esta teoría, David E. Rumelhart:

«Un esquema es una estructura de datos que nos sirve para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Existen esquemas que representan nuestro conocimiento sobre todos los conceptos: aquellos que subyacen bajo los objetos, las situaciones, acontecimientos, las secuencias de acontecimientos, las acciones y las secuencias de las acciones. Un esquema contiene como parte de su especificación la red de interrelaciones que normalmente se cree pertenece al concepto tratado. Una teoría de los esquemas implica entonces una teoría prototípica del significado. Por tanto, podríamos afirmar que un esquema subyacente a un concepto almacenado en la memoria correspondería al significado de dicho concepto, los significantes vienen codificados en los términos de situaciones típicas o normales o como aquellos acontecimientos que actualizan dicho concepto[34].»

Los esquemas entonces acompañan tanto al conocimiento como al significado. Cada esquema es una matriz viva conducente, orientadora que viene modificada a través de cada nuevo incremento de conocimiento o de significado, y la relevancia de cada incremento viene establecida en relación al esquema al que se incorpora. La teoría de los esquemas nos capacita entonces para poder entender mejor cómo el juicio humano viene orientado por la comprensión humana. Por ello nos ilumina sobre la naturaleza del pensamiento creativo.

El reconocimiento de que existen esquemas en el funcionamiento mental representa una evolución importante constituyendo, por tanto, un paso significativo referente a las relativas estructuras estáticas de la teoría de la Gestalt —aunque la Gestalt en sí misma se consideraba dinámica al compararla con las teorías tradicionales del asociacionismo—. La perspectiva tradicional ha sido atomista y mecanicista, concibiendo la experiencia como pequeños elementos y átomos psíquicos tales como las sensaciones que algo organizaba para que funcionasen juntos y de ahí que se formasen nuestras impresiones de las cosas; estas cosas vuelven otra vez a reagruparse formando nuestras visiones del mundo. Ésta fue una teoría que hizo de la persona un mero espectador en lugar de un agente activo. La teoría de la Gestalt, en cambio, muestra cómo el todo no es necesariamente la suma de sus partes, sino que la estructura del todo puede dominar y orientar la disposición de sus partes, que se disponen en relación a las exigencias formales del todo. En efecto, esta exigencia se convirtió en el lema de la teoría Gestalt que establecía el imperativo del «carácter dominante» del contexto o de la situación. Lo que se necesitaba por ello era una teoría de los esquemas en la cual esta exigencia no perteneciese a una situación estática sino dinámica, a un proceso continuo. No se trata simplemente de que el proceso de lo experimentado venga controlado y dirigido por una acumulación considerablemente importante de lo que hemos experimentado en el pasado. Sino que este pasado es el que en sí mismo está compuesto por infinitos esquemas y éstos se mueven de forma más o menos autónoma como películas que se filman a sí mismas hasta que vienen detenidas momentáneamente por el foco de la percepción dominante. Pero lo más importante quizás es que los esquemas determinan nuestras expectativas y muy frecuentemente nosotros percibimos lo que esperamos percibir. El ejemplo más flagrante de ello es la forma en que nuestros prejuicios (que son nuestros esquemas más viciados) controlan nuestras percepciones.

Me he referido anteriormente a la concepción de Dewey bajo la cual la investigación está orientada por la cualidad omnipresente de la situación creativa y también he hablado de la convención personal del artista que se guía por esta cualidad omnipresente propia de la evolución del objeto de arte. Pero cada una de éstas puede ser entendida como un proceso de esquemas; ambos, proceso y producto, son esquemas que incorporan juicios y que vienen alterados por los juicios; pero si además hay esquemas cognitivos de los cuales no somos conscientes, pero que operan al mismo tiempo en los esquemas de proceso y de producto y además median entre ellos, entonces estamos tratando con múltiples esquemas. Es una comunidad de esquemas cuyas deliberaciones proporcionan la comprensión y que a su vez provee el ambiente cognitivo en el que se dan nuestros juicios. La noción

de esquemas disociados (inconscientes) que constantemente funcionan en nuestros problemas más idiosincrásicos nos resulta también familiar. William James solía decir que es en verano cuando aprendemos a patinar sobre hielo. Los errores que cometimos en el invierno anterior se revisan y se corrigen en verano, cuando ya no podemos realizar dicha práctica. Por tanto, será sólo hasta el próximo invierno en el que de repente nos veamos patinando. Esta teoría también nos ayuda a explicarnos cómo ciertos pensamientos e imágenes complejas e innovadoras sólo pueden ajustarse sobre el terreno. Esquemas que constantemente están funcionando podrían prepararnos ideas y escenarios por adelantado y tenerlos presentes para incluirlos en secuencias imaginativas u oníricas o desde un pensamiento creativo continuo. Pueden existir infinitos esquemas actuando simultáneamente como volcanes mentales.

Construyendo con y sobre las ideas

La relevancia de la teoría de los esquemas para un currículum de habilidades de pensamiento ha sido destacada por Marilyn Jager Adams. Tras observar que la transferencia es el criterio fundamental para determinar el éxito de un programa de habilidades de pensamiento, ella apuntó que los programas de las disciplinas estaban demasiado encorsetados para permitir dicha transferencia y que en cambio los programas de enseñar a pensar sin contenidos quedaban demasiado aislados para poder transmitir dichas habilidades. Esto le condujo a afirmar que «Si el objetivo del curso es enseñar a pensar, es decir, si lo que hay que hacer es desarrollar un esquema sobre el pensamiento, entonces el curso ha de ser sin ambigüedades sobre el pensamiento[35]». Hay una observación posterior realizada por Adams que profundiza en la relación entre la teoría de los esquemas y la perspectiva de «Filosofía para Niños» sobre la enseñanza del pensamiento de orden superior. La utilización de novelas que han de ser leídas por los niños permite «la libertad para introducir, reintroducir y elaborar cada proceso lógico a través de una diversidad de situaciones del mundo real, asegurando simultáneamente que dichas situaciones serán recordadas conjuntamente a través del hilo conductor único que supone el esquema subyacente en la novela como un todo».

Es decir, los cursos de Filosofía para Niños «están diseñados para que en ellos se pueda construir tanto temática como lógicamente. Esta combinación de estos dos rasgos nos llevaría a la conclusión de que el producto resultante en la mente de los estudiantes será un esquema singular rico contextualmente, pero integrado lógica y temáticamente en la articulación

de un buen esquema. Desde la perspectiva de la teoría de los esquemas ello es ideal»[36].

Si seguimos abordando esta cuestión desde la perspectiva de la teoría de los esquemas, veremos cómo cada novela del currículum es un producto esquemático que al mismo tiempo encierra en su contenido el esquema de un proceso continuo de investigación crítica. Esta novela, por tanto, sirve como modelo para el pensamiento y la deliberación de los niños en el aula. La práctica de aula busca entonces emular estas investigaciones continuas en los esquemas posibles, y el diálogo de clase evoca el pensamiento inventivo de sus participantes. Por consiguiente, posee un carácter de Gestalt que exige unas contribuciones participativas y creativas. (No se ha de ignorar el poder educativo de este carácter dominante.)

Cuando los niños construyen conjuntamente una casa con bloques de madera empezamos a reconocer a medida que se destaca la figura que ésta empieza a asumir algo de vida y que en la construcción funcionan ideas apropiadas y otras inapropiadas. Cada bloque añadido reestructura la evolución de la casa y sutilmente va alterando su carácter dominante. Por tanto, se evocan nuevas ideas que la casa como un todo tolera o no. Lo que es importante en todo caso es que los niños que construyen con ideas así como cuando juegan con bloques están construyendo unas ideas sobre otras del mismo modo en que construyen unos bloques sobre otros, y juntos están aprendiendo a tomar conciencia de las exigencias creativas que ellos mismos han creado.

Intervención e innovación

Desde el momento en que nuestro interés se ha centrado en los aspectos creativos del pensamiento de orden superior podríamos afirmar rotundamente el principio de que el tipo de resultados que obtengamos se podrá relacionar directamente con la clase de intervención que realicemos. Algunos tipos de intervención permitirán muy poca creatividad por parte del estudiante, mientras que otros permitirán o capacitarán para una gran creatividad. Consideremos una situación análoga. Supongamos que pretendemos que los niños pequeños se vuelvan dialogantes y creativos con las artes visuales. ¿Cómo conseguirlo? Una primera posibilidad podría ser mostrarles pinturas de artistas consagrados y sugerirles que copien estas obras. No es necesario decir que esta opción tendrá escasos resultados. Una segunda opción partiría del siguiente razonamiento: los niños pequeños no tienen idea de lo que constituye una obra de arte o de cómo elaborarla. Por eso no poseen habilidades para ello. Entonces empecemos primero a

enseñarles las habilidades necesarias para una composición artística y gradualmente les iremos enseñando a orquestar dichas habilidades para que en un cierto momento dado ellos puedan utilizarlas conjuntamente y crear obras pictóricas. Seguramente tampoco tendremos demasiado éxito con esta segunda opción. Los niños se aburrirán demasiado en la espera del tiempo de ser creativos en acción. La opción tercera es aquella que nosotros utilizamos: nosotros animamos a los niños a empezar con el todo; que pinten con los dedos todo un espacio, que dibujen globalmente con acuarelas, etc. Poco a poco iremos trabajando las habilidades que hay en ello mostrándoles cómo sombrear y cómo conseguir perspectivas tridimensionales. Pero la cuestión es que no debemos prejuzgar su habilidad para construir trabajos unificados y coherentes desde el principio. Esto es lo que ellos encuentran realmente significativo y placentero. Esto es lo que a ellos les motiva. ¿Por qué tendríamos que forzarlos con las primeras dos opciones?

Una situación similar se da —me parece— en relación a la potenciación del pensamiento de orden superior. Podemos mostrar a los estudiantes ejemplos de pensamiento de orden superior a través de fragmentos de filósofos consagrados, pedirles que compongan ensayos basados en los modelos de dichas fragmentos. O también podemos desarrollarles los aspectos de pensamiento crítico a través de su entrenamiento en habilidades cognitivas para que luego las utilicen o bien finalmente lo que podemos es construir un ambiente en el que el pensamiento de orden superior aparezca naturalmente una vez que los estudiantes se encuentren a sí mismos naturalmente implicados en lo que les interesa. Es en esta situación en la que la racionalidad y la creatividad se producen sin cesar al tiempo que los estudiantes se hallan a sí mismos reflexionando, razonando y produciendo ideas originales a pesar de que ellos nunca habían tratado estas cuestiones anteriormente.

Me parece importante señalar que la última perspectiva es totalmente compatible con el modelo educativo basado en «el aprendizaje cognitivo[37]» mediante el cual el pensamiento de los estudiantes puede ser modelado por el de otros y en particular por el del profesor. Necesitan trabajo cooperativo para preparar sus intervenciones individuales y también necesitan oportunidades para enseñarse recíprocamente[38] y para aprender cooperativamente[39]. Después de todo cuando pensamos en el lenguaje o en la pintura no podemos enseñar a alguien a ser creativo. Sólo podemos crear un ambiente en el que los estudiantes encuentren posible que se enseñen a sí mismos a ser creativos[40]. Si lo que pretendemos es entender términos como «pensamiento» y «creatividad» lo más ampliamente posible, podríamos explicarlo de la siguiente manera: el pensamiento es realizar conexiones y el pensamiento creativo es realizar conexiones nuevas y diferentes. Esto no se

aleja demasiado de la noción de Charles Spearman que presentó en *Creative Mind* (1930) en la que el pensamiento creativo sucede cuando a partir de la conjunción de dos o más relaciones emerge una nueva relación. La comunidad de investigación es una matriz social que genera relaciones sociales y en la que se producen una variedad de matrices cognitivas que generan nuevas relaciones cognitivas. Pero ambos componentes se han de dar: el componente comunitario y el componente de investigación.

Las características específicas del pensamiento de orden superior

La educación debería tender a producir individuos razonables, juiciosos y creativos. Hay muchas personas que se oponen a dicho objetivo afirmando que se enfatizan los métodos a costa de los contenidos —exagerando la trascendencia de cómo se aprende y subestimando la importancia de lo que uno necesita conocer—. Pienso que aquellos que caen en esta objeción están equivocados. Es verdad que nosotros podemos conocer sin ser razonables, juiciosos y creativos; e incluso caer en la pedantería del ignorante. Es bastante frecuente encontrarnos con personas que han aprendido contenidos, pero que razonan deficientemente y realizan juicios con mucha dificultad. Pero no puedo imaginarme a nadie que pueda desarrollar su razonabilidad sin adquirir el conocimiento que cualquier persona razonable debe poseer. Si el hecho de no poseer conocimientos suficientes es algo propio de personas poco juiciosas, seguro que la que quiera ser juiciosa lo intentará evitar. Por ello no veo razón alguna para modificar mi afirmación de que las escuelas lo que deberían proponerse en primer lugar es la formación de personas que puedan razonar bien, realizar buenos juicios y abrirse a nuevas formas de pensamiento. Entonces, si esta es la finalidad de la educación, el tipo de pensamiento que podrá conducirnos a esta finalidad será el pensamiento de orden superior. Pero aún no hemos abordado con suficiente claridad cómo reconocer al pensamiento de orden superior. E incluso si llegásemos a poder caracterizarlo de forma que fuese posible establecer una serie de grados de calidad en el pensamiento de orden superior, en seguida comprobaríamos cómo algunos sujetos (por ejemplo, los niños) pueden mostrar niveles muy elevados en un rasgo como puede ser la creatividad, pero muy bajos en otros.

¿Y qué supuestos subyacen a la forma en que nosotros podemos identificar los sucesos de pensamiento? ¿Deberemos considerarlos entidades naturales, o actos de conducta, u obras de arte, o estados de la conciencia, o algo distinto? Si los consideramos como entidades naturales entonces serán pertinentes las categorías de Buchler. Si los vamos a tratar como episodios de

pensamiento o estados de conciencia, necesitaremos las categorías fenomenológicas de Peirce. Y si los abordamos desde una perspectiva sujeta a la crítica estética, los cánones de Beardsley nos indicarán la orientación a seguir.

Una ventaja del hecho de utilizar los criterios estéticos de Beardsley es que éstos presuponen niveles de exigencia creativa, ya que fueron determinados precisamente para juzgar productos artísticos que mostraban una supuesta creatividad. La utilización de los criterios fenomenológicos de Peirce nos ayudaría debido a que fueron pensados explícitamente para juzgar sucesos mentales. Y la ventaja de usar los criterios metafísicos de Buchler es que éstos fueron diseñados para usarse en cualquier caso.

Los tres cánones de crítica de arte de Beardsley son la complejidad, la unidad y la intensidad[41]. El resto de cualidades propias de la crítica de arte quedan subsumidas en estas categorias generales. Si estos tres factores están presentes nos hallamos frente a una obra estéticamente «bien hecha» y si no los encontramos frente a otra «mal hecha». Podría parecer que los criterios de unidad y de complejidad, como los conceptos dialécticamente relacionados de uno y todo, fueran las dos caras de la misma moneda —con lo que podrían denominarse la unidad-en-la-complejidad o *pluribus unum*—. Las diferencias de grado serían aquellas que determinarían la intensidad de dicho factor único.

Las tres categorías de la experiencia mental de Peirce son, en cambio, muy diferentes[42]. Consisten en la cualidad, el hecho primario y lo ilegítimo. Las cualidades a las que se refiere vienen ejemplificadas por lo «rojo, amargo, tedioso, difícil, angustioso y noble». Por «hechos primarios» (es el término que yo utilizo, no el suyo) entiende la realidad pura y dura, lo que sucede aquí y ahora o después y allí: la secuencia irracional de las cosas. Lo ilegítimo sería el carácter general de las cosas, su tendencia a conformarse a una regla general y predecible. Podríamos afirmar que la segunda y tercera categorías de Peirce, el hecho primario o la actualidad y la ilegitimidad o inteligibilidad, pueden admitir una gradación y de ahí podríamos deducir cierta gradación también en el pensamiento. Pero la primera categoría, la cualidad, presumiblemente no sea susceptible a grado alguno (todas las cualidades son del mismo rango) a menos que incorporemos el criterio de la intensidad.

Para Buchler, la investigación no puede reducirse a elementos o frases simples[43]. Lo que sea, es ya de entrada «complejo», pues incluye complejos y éstos a su vez otros. (Si para Peirce las cualidades no tenían grados, para Buchler los complejos no pueden simplificarse.) Pero Buchler sugiere un factor diferenciador que es la envergadura. Los complejos difieren en cuanto a la envergadura o alcance y ello a su vez viene determinado por la comprensividad y la penetrabilidad. Éstos serian los factores que

establecerían la gradación de los complejos.

Sería ahora necesario ver cómo la conjunción de todos estos criterios nos permite establecer diferencias entre el pensamiento de orden superior y el pensamiento de orden inferior:

1. El pensamiento de orden superior tiende hacia la complejidad. Rechaza la aceptación de formulaciones o soluciones simplistas. En cambio, viene estimulado por lo que es problemático o complicado; siente, en palabras de Yeats, «la fascinación por lo dificultoso». La complejidad implica aquí variedad, diversificación infinita, individuación; todo ello atrae al pensamiento de orden superior.
2. El pensamiento de orden superior tiende a exhibir unidad, integridad y coherencia. No se contenta con bucear en la complejidad, sino que busca formas de reducir la complejidad a sistemas, órdenes, tipos, familias y clases. Protege de la amenaza que supone el desorden de la diversidad de todas las cosas a la vez. Siempre busca la unidad como la simplicidad que emerge de una conciencia global de la diversidad. Hasta en el desorden se puede encontrar la coherencia y ahí el pensamiento creativo, con su turbulencia, ayuda a su resolución.
3. El pensamiento de orden superior está preparado para enfrentarse a la evidencia. Se refiere y se representa el mundo exterior a sí mismo transportando la realidad en bruto, primaria de ese mundo. Esto no significa que el pensamiento de orden superior pueda ocasionalmente tratar sólo con las ideas, pensamientos y conceptos, pues aunque así sea, lo hace en términos de su impacto en la realidad. El pensamiento de orden superior implica frecuentemente el reconocimiento de compulsiones o necesidades causales o lógicas que suelen no contemplarse en cambio en el pensamiento de orden inferior.
4. El pensamiento de orden superior tiende a buscar la inteligibilidad. Por un lado, busca el carácter uniforme y general de los acontecimientos en la medida en que puedan predecirse y legitimarse. Por otro lado, la inteligibilidad nos sugiere aquí una búsqueda por el significado. (No me refiero aquí solo al significado discursivo. La música no debería tener que traducirse en palabras para poder ser significativa.)
5. El pensamiento de orden superior tiende a mostrar intensidad cualitativa. Todo pensamiento, sea de orden inferior o superior, se caracteriza por cualidades que son únicas. Cada episodio de pensamiento posee su cualidad distintiva. La rutina, la monotonía, la insulsez son tan auténticas como la actividad, la alerta, la energía, del mismo modo en que la luz de una cerilla es tan genuina como la de un faro. La diferencia no radica en la cualidad, sino en la intensidad de dicha cualidad.
6. El pensamiento de orden superior suele mostrar un gran alcance. Tiene una amplio campo de aplicabilidad. Es comprensivo y penetrante, pues considera siempre la riqueza interna de todo. Es compacto más que abstracto. Una parábola o un proverbio pueden tener el mismo alcance que un poema épico o una novela.

La textura interna del pensamiento de orden superior

El diálogo no es el único indicador de un pensamiento de orden superior, pues ha habido silenciosos inventores, poetas y científicos que han mostrado conductas propias de un pensamiento superior. Pero aún así su conducta no es resultado de un pensamiento misterioso, sino que su conducta dialoga con su pensamiento del mismo modo en que la conducta verbal es interlocutora del pensamiento. Nuestros cuerpos tampoco son marionetas cuyas cuerdas vienen manipuladas por los pensamientos de

nuestras mentes; hablar y actuar son formas de conducta que nosotros también pensamos. No es cierto que en el contexto escolar la comunicación sea predominantemente lingüística. El lenguaje del cuerpo del profesor viene percibido por los alumnos, y el de los estudiantes por el del profesor, aunque se dé un esfuerzo para convertir dichos signos en palabras. Las palabras asumen entonces la función general de la comunicación en donde los significados son sus valores de cambio.

La textura del pensamiento de orden superior no es liviana. Es gruesa y consistente, formada por un sinnúmero de actos mentales, cada uno de ellos configurado por habilidades y determinados por juicios. Podríamos compararlo con una pieza de música de cámara en la que cada instrumento dialoga con el otro y con la partitura y en donde cada nota es el producto de las deliberaciones del compositor, por lo que cada nota escrita e interpretada es un juicio juzgado. (Por ejemplo, los músicos decidirán por sí mismos cómo interpretar un movimiento en el tiempo establecido por el compositor. Es decir, están realizando un juicio de adecuación sobre el juicio del compositor.)

El caso de la literatura es aún más complejo. No es únicamente que cada palabra escrita por el autor sea producto de algún tipo de acto mental, sino que la literatura contiene también descripciones o caracterizaciones de actividades mentales de carácter novelesco. Si Henry James escribe: «Isabel supuso que Caspar ya lo sabía...», sus actos de composición resultan descripciones de los actos mentales y de los estados de dichos caracteres[44]. (Por ello su prosa muestra los vaivenes de la conciencia de forma más precisa que los gestos físicos de sus personajes.) De ahí que la textura del trabajo literario está formada por estratos de actos mentales que se sobreponen unos a otros en los que ingresa el lector y desde los cuales resuena el discurso de la comunidad de investigación.

El pensamiento de orden superior es, pues, rico en actos mentales y puede cooperar o chocar con otro, de la misma forma en que nosotros construimos nuestras ideas sobre otras, o competimos intelectualmente con otro o criticamos las ideas ajenas en el curso de nuestras deliberaciones. Existe una dinámica entre los actos mentales no verbales y los actos mentales verbales, entre los actos mentales y los actos del habla. Y también existe una dinámica adicional entre nuestros estados mentales y nuestros actos mentales. Investigar además implica la suspensión de la creencia, y la duda implica la suspensión del conocimiento. Nuestros estados mentales pasivos vienen continuamente retados o alterados por nuestros actos mentales creativos o críticos[45].

Cada acto mental nuestro es una amalgama de agentes en funcionamiento: implica algún grado de habilidad, puede realizarse correctamente o no, se precipita en un minúsculo juicio. Tal como afirmaba

Leibniz, el rumor que escuchamos en el mar está compuesto por infinitas y breves percepciones, así nuestros juicios macroscópicos están compuestos por un sinnúmero de juicios diminutos. Tampoco sucede algo muy diverso con nuestra experiencia inmediata del mundo. Desde el momento en que somos conscientes de que nuestras observaciones inevitablemente vienen afectadas por nuestras teorizaciones, reconocemos hasta qué punto nuestras experiencias más directas, que consisten en numerosas percepciones, se construyen también desde juicios perceptivos, que a su vez vienen modificados por nuestros supuestos, valores o propósitos y por los contextos en los que se formulan dichos juicios.

El contraste entre los actos mentales y los estados mentales proviene fundamentalmente del grado de iniciativa cognitiva implicado. Podemos considerar estas diferencias de grado extendiéndose a lo largo de un rango u orden, con sensaciones y sentimientos en un extremo, actos cognitivos en el otro, y modos mixtos en el centro (véase la tabla siguiente). Los ejemplos de la tabla no son ni mucho menos exhaustivos pero pueden ayudar a representarnos estas diferencias. La cuestión es que el pensamiento de orden superior implica un filtraje de estos estados y actos mentales que a su vez escalan el nivel de pensamiento implicado. Entonces podemos generalizar («Todos los gatos son mortales») y después ejemplificar («Sam es un gato»), con lo que estamos en la posición de poder inferir («Sam es mortal»). Las tres afirmaciones son juicios.

El pensamiento de orden superior en las escuelas

Pensemos en el supuesto de que me hayan dado la responsabilidad de evaluar si las actividades educativas de un determinado centro escolar están orientadas a conseguir un pensamiento de orden superior. Por supuesto, no prestaré excesiva atención a las aburridas tareas escolares que muestran poca originalidad y pocos estímulos a la iniciativa y a un pensamiento independiente. Me centraré en cambio en la calidad de los trabajos artísticos y de creación poética o de composición literaria, y atenderé especialmente a todos aquellos debates estudiantiles sobre cuestiones abiertas. Si a partir de estas medidas tuviera que explicitar los criterios en los que me he basado, lo haría preguntándome las siguientes cuestiones:

1. ¿La complejidad del pensamiento es proporcional a la complejidad del problema tratado?
2. ¿La coherencia del pensamiento es suficiente para dar sentido a la cuestión tratada, independientemente de su complejidad?
3. ¿En este caso el pensamiento proporciona una conciencia genuina del mundo tal como es y de la necesaria relación entre teoría y práctica?

4. ¿El pensamiento trata en esta situación de descubrir el significado en una cuestión aparentemente no significativa? ¿Intenta buscar explicación a lo inexplicable?
5. ¿El pensamiento se presenta como distintivo e intenso o es ordinario y superficial?
6. ¿Muestra el pensamiento su alcance —por ejemplo, a través de la riqueza interna— y se extiende a una variedad de contextos?
7. ¿Desarrolla un razonamiento cuando es apropiado éste?
8. ¿Este pensamiento llega a determinaciones o juicios fundados?
9. ¿Este pensamiento es libre e imaginativo, o es sumiso y reproductivo?

Sensaciones, sentimientos Estados afectivos	Estados afectivos cognitivos	Estados cognitivos	Estados, actos cognitivos	Actos cognitivos y metacognitivos
Estar alegre	Amar	Conocer	Desear	Hacer supuestos
Estar triste	Gustar	Dudar	Suponer	Formular hipótesis
Sentir ansiedad	Disgustar	Comprender	Asociar	Revisar
Estar melancólico	Odiar	Tomar conciencia	Conceder	Conjeturar
Etc.	Envidiar	Apreciar	Refutar	Escoger
	Esperar (de esperanza)	Aceptar	Asumir	Distinguir
	Creer	Ser escéptico	Recordar	Decidir
	Cuidar	Etc.	Preferir	Discriminar
	Respetar		Etc.	Inferir
	Etc.			Definir
				Interrogar
				Clasificar
				Explicar
				Generalizar
				Captar
				Etc.

Grado de iniciativa cognitiva ⟶

Seguiremos explorando el pensamiento de orden superior en los siguientes capítulos examinando con más detalle sus componentes principales, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Y tras ello estaremos en situación de poder abordar las condiciones que posibilitan dicho pensamiento en el aula.

[1] *Education and Learning to Think* (1987), Washington: National Academy Press. 44.

[2] *Ibídem,* 3.

[3] Los dos términos introducidos serán discutidos más ampliamente en el capítulo 6.

[4] La noción según la cual los miembros de una comunidad que practican el criticismo serán capaces de internalizar la práctica de forma autocrítica y por ello podrán moverse del autocriticismo a la autocorrección se encuentra en la obra de Charles Harsthorne y Paul Weiss (eds.) (1965), *Collected Papers of Charles Sandres Peirce,* 8 vols. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, vol 1. 591-615. La jugada estratégica proviene de poder pasar del falibilismo epistemológico al falibilismo ético. El giro de la investigación epistemológica a la investigación ética proviene del texto común trabado por la misma comunidad de investigación.

[5] Francis Schrag (1989), «Are There Levels of Thinking?», *Teachers College Record,* 90:4, Summer, 534.

[6] Para profundizar en la lógica informal se puede consultar J. Anthony Blair y Ralph P. Johnson (1987), «The Current State of Informal Logic», *Informal Logic* 9:2-3, Spring and Fall, 147-152. Entre los trabajos pioneros en esta área véase también Michael Scriven (1976), *Reasoning.* New York: McGraw Hill; Stephen Toulmin,

Richard Rieke y Allan Janik (1979), *An Introduction to Reasoning.* New York; y Chaim Perelman (1982), *The Realm of Rethoric,* Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press. Ejemplos modélicos de estudios especializados son los de Robert H. Ennis (1982), «Identifying Implicit Assumptions», en *Synthèse* 51, 61-86; Trudy Govier (1983), «Ad Hominem: Revising the Textbooks», *Teaching Philosophy,* 6, 13-24, y David Hitchcock (1985), «Enthymematic Arguments», *Informal Logic* 7:2, 83-97.

[7]Véase Robin G. Collingwood (1937), «Art and Craft», en *The Principles of Art*. Oxford: Clarendon Press, 15-28.

[8]Aristóteles, *Nichomachean Ethics*, 1143a, en Richard McKeon (ed.) (1941), *The Basic Works of Aristotle.* New York: Random House, 1032.

[9]*Ibídem,* 1137b (1020).

[10]Immanuel Kant (1964), *Groundwork of the Metaphysics of Morals.* New York: Harper and Row.

[11]El artículo de Hart apareció publicado originalmente en *Oxford Review of Education,* 4:2 (1978), 205-216. Fue reeditado en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 5:1, 35-44.

[12]Rush Rhees (1970), *Discussions of Wittgenstein*. London: Routledge and Kegan Paul, 81-83, 89.

[13]Consideremos estas citas de Frank Smith. Es posible que la escritura nunca sea superior al habla para la comunicación de la información, aunque ni el cerebro ni el habla en sí mismos sean suficientes en ningún caso. Pero la escritura es infinitamente más eficaz que el habla en otro aspecto. Es enormemente más potente para la creación de cosmovisiones...

La escritura nos permite explorar y transformar los mundos de las ideas y de las experiencias creadas por el cerebro. Éste es el atractivo y fantástico poder de la escritura. Y ello es especialmente importante en la infancia, hasta que suceda algo que les obligue a sentir lo contrario.

El poder de la escritura no está inicialmente ausente en la infancia. Cuando un niño escribe «Ha muerto un perro» y se ha inquietado por lo sucedido, el niño ha incorporado el perro a un mundo en el que antes no existía —creando un mundo que no existiría de otra forma— y luego mató al perro. Es imposible hacer esto de otro modo. Y si el niño está realmente afectado, con tan sólo otro garabato de la pluma podremos revivir al perro, algo que sólo puede realizarse de esta manera. «A Metaphor for Literacy: Creating Worlds or Shunting Information?», en David R. Olson, Nancy Torrance y Angela Hilyard (eds.) (1985), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing.* Cambridge University Press, 207.

[14]Jean-Paul Sartre (1947), *Existentialism*. New York: Philosophical Library, 11-61.

[15]Para Kant (así como para Aristóteles) el entendimiento es previo al juicio. Parece que Aristóteles cree que el entendimiento instruye al juicio, al menos en un sentido general: «Para la realidad indeterminada, la regla también es indeterminada, como la regla subyacente al moldeado de la estatua de Lesbia; la regla se adapta al perfil de la piedra y no es rígida, así como el orden se adapta a los hechos» *(Nichomachean Ethics,* 1137b; McKeon, 1019). Pero Kant añade que mientras el entendimiento se instruya a sí mismo, es incapaz de instruir al juicio: «Si definimos el entendimiento en general como la facultad de las reglas, entonces el juicio consiste en la capacidad de *subsumir* bajo reglas, es decir, de distinguir si algo cae o no bajo una regla dada (*casus datae legis)*. La lógica general no incluye absolutamente ninguna norma destinada al juicio, ni puede incluirla. En efecto, al *hacer abstracción de todo contenido del conocimiento,* no le queda sino la tarea de exponer analíticamente la mera forma del mismo en conceptos, juicios e inferencias, estableciendo así las reglas formales de todo uso del entendimiento. Sólo mediante una nueva regla podría esa lógica señalar, en términos generales, cómo subsumir bajo tales reglas, es decir, cómo distinguir si algo cae o no bajo ellas. Ahora bien, esa nueva regla exigiría a su vez, precisamente por ser regla, una educación del juicio. Queda así claro que, si bien el entendimiento puede ser enseñado y equipado con reglas, el juicio es un talento peculiar que sólo puede ser ejercitado, no enseñado». *[N. de la T.:* Esta cita ha sido extraída de la segunda edición al castellano de I. Kant (1983), *Crítica de la Razón Pura.* Madrid: Alfaguara, p. 179. Traducción de Pedro Ribas.]

[16]Rorty, «Pragmatism and Philosophy», en Kenneth Baynes, James Bohman y Thomas McCarthy (eds.) (1987), *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, Mass.: MIT Press, 59, 60. En un ensayo incluido en la misma antología, Hans Blumenberg describe el fin estipulado de la regresión de los criterios como «el principio de la razón insuficiente».

[17]David Bell (1987), «The Art of Judgement», *Mind 96,* April, 221-244.

[18]*Ibídem,* 226.

[19]«Politics as Vocation» se encuentra recogido en H. H. Gerth y C. Wright Mills (eds. y trads.) (1946), *From Max Weber: Essays on Sociology.* New York: Oxford University Press, 128.

[20]*Existentialism*, 59.

[21]«Of the Standard of Taste», en Matthew Lipman (ed.) (1973), *Contemporary Aesthetics.* Boston: Allyn and

Bacon, 31.

[22]*Ibídem,* 33.

[23]*Ibídem,* 27.

[24]Denis Diderot, «Treatise on Beauty», en Lipman (ed.), *Contemporary Aesthetics,* 10-23.

[25]Una muestra ejemplar del reconocimiento del elemento intuitivo en el pensamiento científico lo presenta Patrick Suppes en *Probabilistic Metaphysics* (1984), Oxford: Blackwell Publisher, 216-217. Suppes ridiculiza lo que él denomina «la fantasía del formalismo explícito» que pretende eliminar toda posibilidad de intuición; a cambio, defiende la necesidad de tomar continuamente decisiones intuitivas sobre la relevancia, la temporalidad, lo significativo, etc. Apuesta a su vez por el aprendizaje cognitivo en lugar de la instrucción directa, como la vía más adecuada para la formación del juicio. Que precisamente no es algorítmico, sino que dicha pedagogía, afirma, «se desarrollará en base a distintas formas complejas, indirectas y sutiles de los métodos didácticos más conocidos para la enseñanza de habilidades motoras y mentales». Otra aproximación interesante al modo intuitivo de la cognición se halla en Rudolf Arnheim, «The Double-Edged Mind: Intuition and the Intellect», en Elliott Eisner (ed.) (1985), *Learning and Teaching the Ways of Knowing.* Chicago: University of Chicago Press, 77-96.

[26](1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, 68-69.

[27]Véase Matthew Lipman (1959), «Natural Obligation, Natural Appropiation», en *Journal of Philosophy*, 56:5, 246-252.

[28]«A Work of Art as a Standard of Itself», en *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 26 (Fall, 1967).

[29]*Norm and Form: Studies in the Art of the Renaissance.* London: Phaidon, 97.

[30]Véase Henry Head (1920), *Studies in Neurology*, vol. 2. London: Hodder and Stoughton, y también Henry Head y G. Holmes (1911), «Sensory Disturbances from Cerebral Lesions», en *Brain* 34, 102-254 (1932).

[31]*Remembering*. Cambridge University Press.(1969).

[32](1935) *The Image and Appareance of the Human Body.* London: Routledge.

[33]Maurice Merleau-Ponty (1945), *Phénomenologie de la perception*. París: Gallimard. También mi ensayo «The Concept of the Schema», escrito en 1949 y aceptado por Merleau-Ponty, fue publicado en 1951 en *Les Temps Modernes.*

[34]«Schemata: The Building Blocks of Cognition», en Rand J. Spiro, Bertran C. Bruce y William F. Brewer (eds.) (1980), *Theoretical Issues in Reading Comprehension.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 34. Para un breve resumen histórico, véase William F. Brewer y Glenn V. Nakamura (1984), «The Nature and Function of Schemas», en Robert S. Wyer Jr. y Thomas K. Srull (eds.) (1984), *Handbook of Social Cognition*, vol. 1, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

[35](1989) «Thinking Skills Curricula: Their Promise and Progress», *Educational Psychologist,* 24:1, 34.

[36]*Ibídem,* 37.

[37]Véase Allan Collins, John Seely Brown y Susan E. Newman, «Cognitive Apprentice-ship: Teaching and the Craft of Reading, Writing and Mathematics», en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 8:1, 2-10.

[38]A. S. Palincsar y L. Brown (1984), «Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Monitoring Activities», en *Cognition and Instruction* 1, 117-175.

[39]Robert E. Slavin (1980), «Cooperative Learning», en *Review of Educational Research,* 50:2, 315-342.

[40]Gilbert Ryle (1972), «Thinking and Self-Teaching», en Konstantin Kolenda (ed.) (1972), Symposium on Gilbert Ryle, Rice University Studies, reeditado en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1: 3-4, 18-23.

[41]Monroe C. Beardsley (1958), *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism.* New York: Harcourt Brace and World, 464-470.

[42]C. S. Peirce (1955), «The Principles of Phenomenology», en Justus Buchler (ed.) (1955), *The Philosophy of Peirce.* New York: Dover, 74-97.

[43]Justus Buchler (1966), *Metaphysics of Natural Complexes.* New York. Columbia University Press, 30-40.

[44]Véase Sharon Cameron (1989), *Thinking in Henry James.* Chicago: University of Chicago Press.

[45]No me he referido a la extensa bibliografía existente con respecto al tema del pensamiento producida por los psicólogos cognitivos. No obstante, querría mencionar aquellos trabajos que me fueron más útiles: Mary Henle (1962), «On the Relation between Logic and Thinking», *Psychological Review,* 69, 366-378; Philip N. Johnson y P. C. Wason (1977), *Thinking: Readings in Cognitive Science,* Cambridge University Press; George Lakoff (1986), *Women, Fire and Dangeorus Things: What Categories Reveal about the Mind,* Chicago: University of Chicago Press; R. E. Nisbet y L. Ross (1980), *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement,* New York: Prentice-Hall y Howard Gardner (1988), *The Mind's New Science.* Cambridge, Mass. Harvard University Press. Sobre la relación dialéctica entre las reglas y los modelos o entre lo crítico y lo creativo semejante a como lo

planteamos en este estudio, véase Howard Margolis (1987), *Patterns, Thinking and Cognition: A Theory of Judgement.* Chicago: University of Chicago Press. Margolis sugiere el uso de una escalera cuyos peldaños nos conducen a niveles cada vez más sofisticados de procesamiento de la información:

1. Retroalimentación simple
2. Reconocimiento de modelos
3. Aprendizaje
4. Selección
5. Juicio
6. Razonamiento
7. Operación

En esta escala «cada peldaño supone una ampliación o sofisticación de lo que es posible ejecutar en el peldaño anterior, nunca implica una reestructuración de cómo se opera en los pasos anteriores», 43.

SEGUNDA PARTE

MODELOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL AULA

5. EL MOVIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Durante los años ochenta se produjo una constante crítica al sistema educativo por parte de personalidades como el secretario de Educación William Benett, su asistente Chester Finn y el director del *National Endowment for the Humanities* (la Fundación Nacional para las Humanidades), Lynne Cheney. Las críticas de Bennett fueron devastadoras incluso para el propio departamento que presidía debido a la deplorable valoración de sus actividades.

Por supuesto que estas críticas no provenían de la izquierda ni de las demandas por una mayor justicia social y económica, sino de las voces conservadoras. Los protagonistas de dichas críticas representarían lo que podemos denominar los fundamentalistas de la educación.

Su queja principal es que la nación norteamericana carece de un buen sistema educativo, debido a que aquellos que egresan de éste muestran muy pocos conocimientos o conocimientos poco válidos. Por ello, concluyen, todo el sistema educativo está en crisis.

La reacción de los que pertenecen a los escalafones bajos del sistema educativo, es decir, los profesores y los equipos directivos de los centros, fue la de responder a los ataques recibidos. Ridiculizaron las listas que circulaban sobre los estándares de lo que una persona educada debería conocer (por ejemplo, la elaborada por E. D. Hirsch) apoyándose en numerosas investigaciones educativas que defendían su práctica. Resumiendo, se comportaron tal como suelen conducirse los miembros de los gremios profesionales, es decir, debilitando el análisis sobre su propia práctica y enfatizando la importancia de las condiciones externas bajo las cuales ésta se generaba.

Las escuelas se excusaron, apelando a que dicha crisis, si es que realmente existía, no se había producido por su culpa, sino que la sociedad era la mayor responsable. Se enseñaron a los estudiantes los mejores conocimientos con los mejores métodos; lo que sucedió es que no aprendieron. La televisión, las drogas, el sexo, los problemas familiares, las presiones de las amistades fueron acusados de ser los elementos distractores del rendimiento escolar. Los autores de los libros de texto tendían a

comprimir al máximo los contenidos que podían caber entre la portada y la contraportada, y los enseñantes trabajaban duro para introducir esos conocimientos esenciales en sus estudiantes. Desgraciadamente, los profesores eran plenamente conscientes de que los conocimientos que con tanto esfuerzo transmitían serían en poco tiempo irrelevantes. Vivimos en un mundo en el que la educación ya no se valora por sí misma. Muchos jóvenes sienten que el único valor reside en ser un pasaporte para ingresar con ciertas garantías en el mercado de trabajo. De ahí que se trate como un objeto de usar y tirar, algo que uno adquiere para utilizarlo hasta que pierde su valor de uso. Además los estudiantes sienten que el conocimiento que transmiten las escuelas no es relevante para la vida; es relevante sólo para los exámenes que se exigen para ingresar en dicha vida. Una vez realizado el examen correspondiente, el conocimiento adquirido puede olvidarse con el simple gesto del que se desprende de un vaso de papel al tirarlo a la basura.

Ésta suele ser la defensa que arguyen muchos profesores cuando los fundamentalistas de la educación les lanzan la caballería encima. Frente a recriminaciones como la siguiente: «¡Tú, profesor, no enseñas bien porque en el fondo no dominas la materia!, ¡Lo único que sabes es lo que te han enseñado en esos dichosos cursillos sobre didáctica en las facultades de pedagogía!», los profesores replican violentamente con dignidad: «Nosotros conocemos perfectamente nuestras materias. Lo que sucede es que nos hallamos en la misma situación que los profesores de latín y de griego de hace cientos de años. Y los tiempos pasan. ¿Quién necesita ya leer comprensivamente o escribir correctamente en la era de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)? ¿Cómo les pueden llegar a interesar las historias de Roma y Grecia a nuestros alumnos si sus padres apenas se molestan en participar democráticamente en la sociedad? No es que hayamos perdido el norte, es el mundo entero que no encuentra su camino.»

El supuesto subyacente bajo ambas posturas, tanto los críticos como los profesores, es que el propósito de la educación es el de inyectar conocimiento. Se da por sentado que existen grandes almacenes de conocimientos y que se han de resumir y transmitir a los estudiantes. La polémica básica entre fundamentalistas y profesores es sobre cuál es el mejor modo en que estos conocimientos se han de transmitir. Es decir, los contrincantes comparten supuestos similares y pertenecen además a la misma tradición educativa. Pero mientras tanto, algo más se estaba fraguando en la década de los ochenta.

Cómo hemos llegado hasta aquí

Durante la administración de Carter e incluso yendo más atrás en la administración de Kennedy, se invirtió una gran suma de dinero en el Instituto Nacional para la Educación *(National Institute of Education)* en concepto de investigación. La evolución de dichas actividades fue irregular aunque alcanzó su auge en los ochenta. En esa misma década, en la División de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto Nacional de Educación (*Teaching and Learning Division of the National Institute of Education*) se crearon expectativas para poder conseguir objetivos importantes y poder aportar investigaciones significativas. Empezó a emerger una cierta insatisfacción con la ortodoxia piagetiana a cambio de la paulatina influencia, cada vez mayor, de Vygotsky y de Bruner. Los lemas eran entonces *pensamiento*, *habilidades cognitivas* y *metacognición*.

Y así fue como, bajo el liderazgo de Susan Chipman, de Judith Segal y de Robert Glaser, todos pertenecientes al INE, se organizó la conferencia en el Centro para el Desarrollo y la Investigación del Aprendizaje en la Universidad de Pittsburgh. Su objetivo primordial era «examinar las prácticas educativas y las investigaciones científicas centradas en las habilidades de los estudiantes relacionadas con la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje. El plan de la conferencia implicaba reunir a investigadores cognitivos, diseñadores curriculares y profesores de habilidades cognitivas con el fin de que estableciesen un diálogo común y discutiesen sus teorías, hallazgos y recomendaciones»[1]. Entre los diseñadores curriculares se encontraban Reuven Feuerstein, Jack Lochlead, Edward de Bono, Martin Covington y yo. Entre los psicólogos cognitivos estaban Philip Johnson-Laird, John Bransford, Robert Siegler, James Greeno, Robert Sternberg, Jonathan Baron, Susan Carey y Jerome Bruner. Además estaban presentes otros provenientes de la psicología educativa y de campos afines como Carl Bereiter, Beau Fly Jones, David Perkins, Donald Meichenbaum y Allan Collins. Fue una experiencia fundamental e inspiradora para todos a partir de la cual podemos afirmar que se inició una nueva era para el pensamiento y su papel en los procesos educativos.

La conferencia inauguró una nueva era, pero también clausuró otra. Fue un portazo a muchas de las actividades que hasta ahora había desarrollado el INE, que se sumió en un largo período de silencio.

Todo esto supuso un revulsivo entre la comunidad de investigación educativa. Se empezaba a hablar de la enseñanza para el pensamiento. En un principio se veía como auxiliar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero más adelante, sobre todo gracias a Lauren Resnick, se identificó el pensamiento como la verdadera finalidad de la empresa educativa, aunque ello supusiera relegar el aprendizaje a un papel secundario.

Un lugar en el que tomaron auge estas ideas de la enseñanza para el pensamiento fue en el editorial de la revista *Educational Leadership*, un potente

órgano de difusión de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum *(Association for Supervision and Curriculum Development)* dirigida a los equipos directivos de los centros. El editor de la revista, Ron Brandt, junto a sus colegas, empezó a dar la bienvenida a artículos sobre la enseñanza de las habilidades de pensamiento, y a partir de 1984 se convirtió en el tema principal de la revista[2]. Durante mucho tiempo los órganos de difusión educativos no habían tomado en consideración esta cuestión. Los profesores de todos los niveles educativos insistieron además que ellos siempre habían enseñado para el pensamiento, por lo que no era una novedad.

No obstante, algunos educadores percibieron que el problema era más complejo. Por supuesto que los programas educativos tradicionales incorporaban la enseñanza del pensamiento. Lo que ocurría era que la *calidad* de dicho pensamiento era deficiente. Lo que se requería entonces no era la mera enseñanza del pensamiento, sino la enseñanza para el pensamiento *crítico.*

Historia reciente del pensamiento crítico

¿Pensamiento crítico? ¿Qué es?

No se sabe a ciencia cierta dónde se originó el término, aunque tampoco ha habido excesiva preocupación sobre ello. Algunos conjeturan su conexión con un libro de texto escrito en 1952 por Max Black y titulado *El pensamiento crítico*[3]. El libro de Black representa un elogiable esfuerzo por acercar la lógica a los estudiantes. Otros deducen que el término se puede asociar a una reconocida lógica británica, Susan Stebbing, que a través de su obra *Thinking to Some Purpose* pretendió demostrar el valor del pensamiento lógico[4].

Pero se publicó en esta misma época otro trabajo que tuvo enorme trascendencia y fue el de Monroe Beardsley, *Practical Logic*[5]. Beardsley fue un filósofo con notables sensibilidades a los valores literarios que se vieron reforzadas por su orientación hacia la filosofía analítica y el análisis del lenguaje de Frege y Wittgenstein. Al mismo tiempo que desarrollaba su labor como maestro. Por eso su libro llega a ser una ingeniosa combinación en la que intervienen la lógica, la gramática, la retórica y la literatura. Su trabajo ha producido importantes efectos en educación, como, por ejemplo, en su gran admirador John Dewey. Para aquellos estudiantes que estaban hastiados y bloqueados por los típicos ejercicios lógicos de los manuales tradicionales, Beardsley les ofrece nuevos ejercicios que presentan una lógica viva y renovada cuyo conocimiento se torna una actividad placentera. De esta forma el trabajo de Beardsley fue especialmente significativo: para los

intereses de los estudiantes, para el lenguaje que ellos hablaban y para el mundo en el que vivian.

Otros autores contemporáneos de libros de texto de lógica solían frecuentemente fetichizar los valores de verdad de las proposiciones fascinados por sus tablas lógicas. Beardsley se interesó más por el significado que por la verdad, sumergiéndose en los problemas del criticismo estético. Por esta razón atendió especialmente a las cuestiones de la traducción, que suelen estar determinadas por el significado, y no sólo a las cuestiones relativas a la inferencia que suelen orientarse por la verdad. (Podríamos afirmar que la conclusión de una inferencia deductiva preserva la *verdad* de las premisas, mientras que una buena traducción ha de preservar el *significado* del texto original del que se deriva.) Hemos de destacar que las habilidades de traducción y los procedimientos estudiados por Beardsley supusieron un gran apoyo para todos aquellos que pretendían mejorar su comprensión lectora, ya que la lectura implica la traducción desde el pensamiento y lenguaje del autor hacia el pensamiento y el lenguaje del lector.

Con ello no quiero decir que Beardsley y Black fueran los primeros lógicos norteamericanos asociados con el movimiento del pensamiento crítico. Ese honor se lo debemos a Josiah Royce, un eminente filósofo idealista que en sus últimos años de vida se decantó hacia el pragmatismo. El libro de Royce *Primer of Logical Analysis for the Use of Composition Students,* que parece haber sido editado en 1881, presenta un excelente dominio de la lógica formal, pero sus ejercicios eran tediosos y rutinarios, por lo que sospechamos que no fue de gran ayuda para la mejora de la composición escrita de los estudiantes. No obstante, su aportación más relevante al campo del pensamiento crítico fue su conciencia de responsabilidad social y su insistencia en que la lógica era útil desde el punto de vista educativo. Profundizó en los trabajos de los primeros lógicos alemanes como Sigwart y del lógico británico Venn (este último inventor de los conocidos diagramas de Venn, tan útiles para iniciar a los estudiantes en la lógica de clases mediante elementos visuales). Hay que destacar las implicaciones educativas de la filosofía comunitaria de Royce que se nutrió de las lecturas de Platón, Hegel y hasta cierto punto de Charles Sanders Peirce. Para Royce, la comunidad es una comunidad de interpretación —una comunidad que comparte significados y que crea significados— tal como presentó Peirce su concepto de comunidad de investigación en la que incluso la lógica era esencialmente un producto social. Fue posteriormente G. H. Mead la que desarrolló estos principios del origen y la responsabilidad social hacia una teoría de la comunicación y del yo. La interpretación social que hizo Mead del conductismo aún sigue influyendo a aquellos pertenecientes al movimiento de pensamiento crítico y de lógica informal que reconocen en los impulsos sociales de los niños y niñas los motivos más importantes para la

educación y para la formación de la razonabilidad[6].

Dewey y los deweyanos

Dewey fue discípulo de Peirce en la Universidad John Hopkins en 1870, y sin lugar a dudas uno de los conceptos que más influyó en Dewey hasta mitades del siglo xx fue el pragmatismo acuñado por Peirce. Peirce fue un hombre de gran originalidad. Siguió siendo creativo hasta en las tareas de construcción de un sistema o a la hora de destacar las implicaciones prácticas de sus ideas (defendiendo que el significado de sus ideas descansa precisamente en sus implicaciones prácticas). Lo que Dewey recogió de Peirce no fue una doctrina, sino un método, y ese método luego lo aplicó a la ciencia, al arte, a la lógica, a la educación y a otras áreas del aprendizaje.

El interés de Dewey por la educación empezó tempranamente, a lo largo de las dos últimas décadas del siglo xix. Los historiadores de la filosofía han enfatizado con exceso la tendencia hegeliana de Dewey, pero sus primeras monografías sobre Leibniz y Darwin muestran otras fuentes intelectuales. La educación de finales del siglo xix apuesta fuertemente por la ciencia en el currículum, apartando los clásicos. Para Dewey esto significaba el triunfo de los flexibles y dinámicos métodos de investigación de la ciencia frente a la inflexibilidad y estatismo del humanismo clásico. Nunca ocultó su preferencia por el método científico como «el método de la inteligencia», su tendencia a hacer equivalentes el método científico con cualquier investigación, o su convicción de que la reconstrucción de la educación se debía realizar desde el modelo de investigación científica. Dewey estaba convencido de que nuestra sociedad nunca estaría del todo civilizada y nuestras escuelas nunca serían del todo satisfactorias hasta que los estudiantes no se convirtieran en investigadores preparados para participar en una sociedad comprometida con la investigación como método fundamental para tratar los problemas.

Pero hemos de recordar que Dewey era también psicólogo, por lo que cuando se refiere a cuestiones educativas nos encontramos con una perspectiva mixta al tratar la educación como psicólogo y como filósofo. Su enfoque psicológico nos lo presenta fundamentalmente en su trabajo *Cómo pensamos*, cuya primera edición fue en 1903. Aquí Dewey recorre la historia natural de la investigación científica hasta desde sus orígenes en la resolución de problemas cotidianos. Nos muestra cómo ya los primeros hombres, al descubrir cómo se bloqueaba su conducta de una forma u otra, eran capaces de diseñar un algoritmo para resolver los problemas basado en una historia sobre el uso de dicho algoritmo. Al notar las dificultades, se

dieron cuenta que daban cosas por sentado, que tomaban por verdaderas ciertas creencias, y que había que revisarlo. Era entonces necesario definir el problema, convertir los deseos en objetivos posibles, formularse hipótesis como procedimientos para conseguir los fines establecidos, imaginarse posibles consecuencias de las acciones derivadas de dichas hipótesis, y finalmente experimentar hasta resolver el problema. El bloqueo venía movilizado y se volvía a dar por sentada otra creencia. Este algoritmo para la resolución de problemas, extraído de las *descripciones* de la conducta humana cotidiana, al combinarse con la investigación científica se vuelve *prescriptivo*, y va deslizándose a través de imperceptibles peldaños en la secuencia desde lo que *es* (o *era*) hasta lo que *debería ser*. Es comprensible la fascinación que sintieron los psicólogos cognitivos por el modelo de Dewey al abordar el paradigma de la resolución de problemas; ¡casi la misma que sintieron los filósofos de la cristiandad medieval por la filosofía natural de Aristóteles!

Y fue precisamente en *Cómo pensamos* donde Dewey sentó la distinción entre lo que él denominó el pensamiento ordinario y algo llamado pensamiento reflexivo, que Dewey definía como aquel pensamiento que es consciente de sus causas y consecuencias. Conocer las causas de las ideas —es decir, las condiciones bajo las cuales se piensan— supone liberarnos a nosotros mismos de la rigidez intelectual y de abrirnos el paso a una libertad intelectual basada en el poder de escoger entre diversas acciones y alternativas. Conocer las consecuencias de las ideas es conocer sus significados, que para Dewey, pragmatista y seguidor de Peirce, descansa sobre sus rasgos prácticos, es decir, los efectos que producen en nuestra práctica y en el mundo. Para muchos pertenecientes al movimiento de pensamiento crítico fue precisamente el énfasis sobre el pensamiento reflexivo el que realmente dinamizó el pensamiento crítico en el siglo xx.

Una década después apareció la obra más importante de Dewey, *Democracia y educación*, manteniéndose la preponderancia de la investigación científica como modelo para la educación, pero enfatizándose la importancia educativa del pensamiento. Hemos de aprender cómo enseñar a los niños y niñas a que piensen por sí mismos si es que queremos tener una democracia valiosa. Es tan importante el sujeto pensante como una sociedad investigadora. Es como si Dewey de repente tuviese la sospecha que democracia e investigación no son aliados naturales y de que se requiere un considerable esfuerzo para hacerlas compatibles.

Para muchos lectores contemporáneos de Dewey, su visión sobre las relaciones entre democracia y educación es especialmente significativa, en la que aparecen numerosas indicaciones sobre la comunidad como término medio o relación entre el método científico y la práctica democrática. Pero se percibe ya una dificultad en la perspectiva de Dewey que no se mostró hasta mucho después. El problema es que ese pensamiento no era un aliado

tan natural a la ciencia como a la democracia. Estas diferencias se pueden observar en *Cómo pensamos*, pues la cuestión es que para muchos estudiosos del tema que vuelven otra vez sobre Platón, un pensamiento de calidad es un pensamiento filosófico, mientras que la filosofía y la ciencia son aproximaciones independientes no reducibles la una a la otra. Por ello si lo que pretendemos es pensar bien en el aula, ¿ello se debería proponer desde la investigación científica o desde la investigación filosófica?

Ésta es una cuestión que Dewey nunca resuelve. Su amor por la filosofía es evidente, pero raramente aborda con seriedad el problema, excepto en algún ensayo ocasional o en alguna referencia en la que la define como «teoría general de la educación». De ahí que los que se han inspirado en la visión de Dewey pueden argumentar que la filosofía es el camino para mejorar el pensamiento en el aula. Pero muchos de los que se consideran a sí mismos deweyanos han rechazado lo anterior y adoptado otras vías de implantación.

Una muestra de la desventura de estas iniciativas fue «la educación progresiva» que apareció en la década de 1920 y que defraudó tanto a Dewey, que decidió escribir *Experiencia y educación* a modo de denuncia. Otro esfuerzo fue el movimiento para una «educación reflexiva» de los años cincuenta bajo la dirección de Ernest Bayles, H. Gordon Hullfish, Lawrence Metcalf y otros. En cierto sentido fue un movimiento con poco éxito. Fracasó al intentar desarrollar un currículum que actualizase las finalidades de formar el pensamiento en el aula. Pero desde otro prisma puede considerarse un logro al interesar a las facultades de educación que, preocupadas por una enseñanza reflexiva, independientemente de cómo se producía ésta, la proclamaron «enseñanza para el pensamiento crítico». Un primer ejemplo fue el conocido pedagogo Louis Raths que intentó de forma razonable utilizar los algoritmos de resolución de problemas de Dewey como modelo para «la enseñanza del pensamiento»[7]. Tanto para Dewey como para Raths esta perspectiva permitía distinguir los valores positivos de los negativos. Pero al dejar Raths, por razones de salud, el seguimiento del trabajo, sus discípulos transformaron su perspectiva en una «clarificación de valores» en la que ningún valor era considerado mejor o peor. Con lo cual aquello que empezó siendo un modelo de pensamiento crítico acabó siéndolo de pensamiento acrítico.

Otra consideración de remarcable importancia es la de B. Othanel Smith y Robert Ennis, cuya edición de *Language and Concepts of Education*[8], complementada por el trabajo de Israel Scheffler *The Language of Education*[9], supuso uno de los esfuerzos más notables en los Estados Unidos para examinar los aspectos lingüísticos y lógicos en educación. En 1963, Ennis publicó en *Harvard Educational Review* «Una definición de pensamiento

crítico[10]», un artículo destinado a ampliar la influencia del concepto por una educación para el pensamiento. Desde su sólida formación lógica (fue el autor de *Logic for Teachers*[11], un buen texto de lógica, pero que apenas reflexiona sobre cómo se ha de enseñar ésta) continuó desarrollando su definición de pensamiento crítico apuntando su raíz eminentemente lógica y educativa. Actualmente define el término como «aquel pensamiento razonable y racional que nos ayuda a decidirnos sobre lo que hay que creer y hacer». Esta formulación sigue teniendo gran popularidad frente a otras.

En esta búsqueda de las contribuciones de los deweyanos al movimiento de pensamiento crítico no podemos relegarnos únicamente al análisis de sus ideas referentes al pensamiento reflexivo. No deberíamos olvidar que Dewey desarrolla una concepción de la filosofía como criticismo en su obra *Experience and Nature*[12]. (Es la concepción de filosofía que Beardsley plantea en su obra principal *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism* de 1958.) Dewey sitúa a la filosofía como una forma especial de cognición no científica que se interesa por el juicio de valor como única forma de investigación, el juicio del juicio, un «criticismo del criticismo» (p. 398). Aquellos que siguen sin apreciar la conexión original existente entre el pensamiento crítico y la filosofía deberían releer el capítulo final de la obra fundamental sobre metafísica de Dewey que acabo de mencionar.

Habilidades analíticas y objetivos cognitivos

Generalmente los británicos no se han sentido próximos al movimiento de pensamiento crítico norteamericano ni han hallado puntos de acercamiento con sus intereses específicos en la filosofía analítica de la educación. Han ignorado las implicaciones prácticas que podría haber tenido para su trabajo filosófico: el primer texto británico sobre pensamiento crítico no apareció hasta 1988. (Fue[13] la obra editada por Alec Fisher, *Critical Thinking: Proceedings of the First British Conference on Informal Logic and Critical Thinking*.)

No obstante, se realizaron una serie de conferencias en la Universidad de Londres a principios de 1965 relacionadas con los aspectos conceptuales y lógicos de la enseñanza y del aprendizaje por estudiosos en el campo de la reflexión filosófica sobre los procesos educativos: R. S. Peters, D. W. Hamlyn, Gilbert Ryle y Michael Oakeshott. Dos años más tarde, Peters editó *The Concept of Education*[14], publicación que las recogía. Se incluyeron otros artículos posteriormente escritos por P. Hirst y R. F. Dearden, por los norteamericanos Israel Scheffler y Max Black y por el australiano John

Passmore.

El artículo de Passmore «On Teaching to be Critical» fue el último a incluir, pero el primero que reconocía la necesidad de operativizar el discurso teórico que predominaba en los textos anteriores. Su artículo se considera un texto clásico en la teoría del pensamiento crítico. Precisamente aborda la relación con las habilidades cognitivas y específicamente con las disposiciones que ha de desarrollar un pensador crítico.

Hemos de mencionar, por tanto, a las habilidades cognitivas como centro de interés académico que indudablemente influyó en la emergencia del movimiento de pensamiento crítico. En 1950 las discusiones educativas y sus prácticas navegaban sobre el mar de los «objetivos conductuales». En la Universidad de Chicago, Benjamin Bloom y sus colegas se lanzaron a las preguntas «¿Y por qué no también objetivos cognitivos?» y «¿Cuáles son las habilidades necesarias para lograr tales objetivos?». De ahí nació la *Taxonomía de los objetivos educativos* publicado por Bloom y otros[15] que vino asumida por muchos formadores de profesores y docentes como la última palabra en educación. El libro es aún de cierta utilidad aunque muestra importantes vacíos (podríamos afirmar que son ausencias críticas), como la carencia de los objetivos relativos al razonamiento lógico. Uno de los aspectos que más influyó fue la jerarquización propuesta. La memoria pura fue situada en el primer peldaño, y a medida que ascendemos nos vamos encontrando con la comprensión, el análisis, la síntesis y, en la cima de la pirámide, con la evaluación. Para muchos observadores de la escena educativa esto supuso el arranque del movimiento del pensamiento crítico; la acumulación del conocimiento se había degradado al escalafón más bajo y en cambio el pensamiento evaluativo había ascendido, y quizás ello es lo que habían pretendido Bloom y sus colegas. Se pueden plantear objeciones a la composición de los elementos de la jerarquía (por ejemplo, la crítica de Nelson Goodman al defender el carácter procesual y no sólo sumativo de la evaluación)[16], pero no obstante tiene su valor siempre desde la perspectiva de situar al pensamiento crítico como el objetivo primordial en educación.

En educación son especialmente frecuentes las modas y las contracorrientes, y lo que le sucedió a Bloom se asemeja a lo ocurrido con Dewey y el advenimiento de la educación progresiva. Dewey se dio cuenta de que sus ideas, al sembrarse en un campo que no estaba abonado, un contexto educativo aún no preparado, fueron interpretadas y transformadas en algo completamente contrario a sus intenciones. El contexto en el que aterrizaron las ideas de Bloom fue el de la soberanía del piagetianismo, la explicación dominante de la psicología infantil desde los años treinta hasta los setenta. Durante la mayor parte de su vida (aunque ya al final matizó algunas cuestiones) Piaget mantuvo que la existencia mental de los niños y niñas era «concreta», perceptual y afectiva. No podían enfrentarse a ideas

abstractas, pues podían ser malinterpretadas o distorsionarse. La educación entonces consiste en dar tiempo a que se vaya desenvolviendo la evolución del pensamiento infantil y de la adquisición de la verdad hasta las formas de comprensión adulta. Será sólo hasta la etapa secundaria o de la educación superior en la que los alumnos y alumnas podrán manejarse con las ideas.

Cuando los conceptos de Bloom penetraron en el imperio piagetiano de la educación fueron integrados perfecta y armónicamente a Piaget: la jerarquía se interpretaba desde la teoría de los estadios de desarrollo. Los procesos de pensamiento concreto de los niños y niñas les permitían desarrollar poco más que tareas memorísticas, con lo cual sería sólo mediante la ascensión, estadio a estadio, como podrían alcanzar el nivel adulto, la cima del proceso completo, el estadio evaluativo.

El efecto fue contundente; negar la posibilidad de que los niños y niñas pensasen críticamente. Desde la interpretación longitudinal y evolutiva, los niños y niñas no son capaces de orientar su propio pensamiento, de aportar razones a sus opiniones o de llevar a la práctica operaciones lógicas. Sólo la agonía del movimiento del «regreso a lo básico», a finales de 1970, permitió a los enseñantes reexaminar sus supuestos sobre el pensamiento y el conocimiento, y a su vez a los psicólogos poder repensar Piaget y Vygotsky. Y fue también sólo entonces cuando en los educadores caló la sospecha de haber sometido a los estudiantes a la privación de posibilidades intelectuales trascendentales y que ello podía remediarse enseñándoles a razonar a través de la filosofía y enseñarles la filosofía a través del razonamiento.

La emergencia de la lógica informal

El movimiento de pensamiento crítico creció considerablemente a lo largo de 1970 debido a la formación de una corriente denominada lógica informal. Surgió de la disidencia de un grupo de lógicos de la lógica clásica o simbólica, convencidos de que la lógica, si quería servir para la mejora del razonamiento en el aula, debía atender al lenguaje natural y cotidiano. Con ese fin se celebró en 1978 un congreso en la Universidad de Windsor, Canadá, a partir del cual apareció la revista *Newsletter of Informal Logic* (posteriormente *Journal of Informal Logic)*. El primer número de la revista *Newsletter of Informal Logic* anunció el lema del grupo: «Nuestra concepción es abierta y liberal, y abarca desde aquellas cuestiones teóricas como la teoría de la falacia y del argumento, pasando por los aspectos prácticos (por ejemplo, cómo mejorar la estructura de los argumentos cotidianos) hasta las preocupaciones pedagógicas (cómo diseñar cursos de pensamiento crítico; qué materiales curriculares emplear)»[17]. Entre algunos participantes al

congreso de Windsor encontramos a los vanguardistas del movimiento de lógica informal: Ralph Johnson y J. Anthony Blair (coeditores del *Newsletter*), Howard Kahane, Michael Scriven, Douglas Walton, Robert Ennis y Alex Michalos. Scriven cumplió el rol de padre fundador en la formación del movimiento de la lógica informal, y en su ponencia al congreso insistía en que la finalidad del movimiento era la de «salvar la filosofía» y «contribuir a la mejora de la enseñanza de las habilidades fundamentales»[18].

El término «lógica informal» fue acuñado por Gilbert Ryle en su artículo «Formal and Informal Logic[19]» y sin ninguna duda fueron precisamente las contribuciones de Wittgenstein, Austin y Ryle en sus análisis del lenguaje natural las que prepararon el terreno para la emergencia del movimiento de lógica informal. Podríamos mencionar una larga lista de investigadores en esta línea, pero resaltaremos a aquellos que han logrado establecer un puente entre los análisis lingüísticos y el pensamiento crítico a través de la lógica informal, entre los que deberíamos destacar a Paul Grice, Stephen Toulmin, Robert Forgelin, C. L. Hamblin y Rupert Crawsahy-Williams, además de Michael Scriven. Actualmente la corriente de la lógica informal se halla en una fase productiva, con un considerable número de textos publicados anualmente y con una confirmación de su parentesco con el pensamiento crítico.

Mientras que desde un punto de vista, la lógica informal es algo novedoso, bajo otras perspectivas es muy antigua, pues la podemos rastrear desde los orígenes de la filosofía clásica, especialmente en Aristóteles (así como situamos los orígenes del pensamiento crítico en Sócrates y los sofistas). No obstante, el estudio de la retórica no se acabó en la antigüedad, sino que ha perdurado como tradición viva hasta el presente, y así lo reconocen muchos autores pertenecientes al movimiento del pensamiento crítico y de la lógica informal. De la misma manera, la filosofía continental ha mantenido una firme conexión con el nacimiento del pensamiento crítico a través de trabajos sobre retórica y argumentación de escritores tales como Chaim Perelman, Paul Ricoeur, I. A. Richards, Arne Naess, Hans Blumenberg, Hans-George Gadamer y Jacques Derrida.

En un cierto sentido, los lógicos informales y los retóricos se enfrentan al mismo problema desde perspectivas diferentes; ambos examinan las posibilidades de la razonabilidad (y por ello están comprometidos con la teoría de la racionalidad). Mientras que los lógicos informales se dirigen hacia una nueva concepción de razonabilidad mediante la extensión y la redefinición del concepto de lógica, los retóricos tratan de estudiar los textos que no presentan una formalidad lógica intentando descubrir los rasgos de razonabilidad en la prosa. Ambos también están centrados en la argumentación, pero unos enfatizan la fuerza de la argumentación y los otros de la lógica.

Así como los retóricos y los lógicos informales refuerzan el pensamiento crítico desde diversos puntos de vista, los filósofos tienden a enfatizar el componente de razonamiento y los no-filósofos (especialmente los científicos) lo centran en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. La perspectiva basada en la resolución de problemas en la enseñanza científica, profesional y técnica no es nueva; ha sido utilizada durante décadas, sobre todo en las escuelas de ingeniería y también en los estudios de matemáticas, física, química, biología y medicina. Recientemente la teoría y la práctica de la resolución de problemas se ha ido generalizando a otros campos. En 1978 se organizó un congreso, «Problem-Solving and Education» («La Resolución de Problemas y la Educación»), en la Universidad de Carnegie-Mellon liderado por investigadores cognitivos con el fin de contrastar las diversas aproximaciones y métodos sobre la resolución de problemas. Se presentaron perspectivas optimistas y otras no tanto sobre las posibilidades de generalizar los procesos de resolución de problemas a través de la memorización de heurísticos específicos basados en el conocimiento de las disciplinas particulares. Entre los participantes más esperanzadores se encontraban Raymond Nickerson y Allan Collins, que se apoyaron en modelos informáticos para probar las teorías sobre la resolución de problemas y de cuyo resultado están surgiendo las recientes teorías educativas del «aprendizaje cognitivo».

Pero podemos realizar otra conexión, entre pensamiento crítico y filosofía aplicada. El movimiento de la filosofía aplicada no se llegó a consolidar hasta mediados de 1980. En Gran Bretaña partió de dos figuras, Richard Hare y A. J. Ayer; en los Estados Unidos partió de una crítica a la filosofía pura de guante blanco que no se ensuciaba las manos en el trato con los problemas prácticos de la vida. Actualmente existen ya numerosas publicaciones referentes a la filosofía aplicada que muestran el impacto del pensamiento filosófico en el abordaje de problemas relativos a la educación, a la economía, a la justicia, la medicina, la ecología y la política.

Podríamos afirmar que «Filosofía para Niños» sería una versión del pensamiento crítico enmarcada en lo que acabamos de denominar filosofía aplicada; en efecto, viene a ser un claro ejemplo de cómo se puede aplicar la filosofía a la educación con el fin de formar estudiantes en la mejora de las capacidades del razonamiento y del juicio. No obstante, podemos señalar diferencias significativas con aquella tendencia de la filosofía aplicada que lo que pretende es intervenir filosóficamente para clarificar o resolver los problemas de los no-filósofos; «Filosofía para Niños», en cambio, pretende actuar hacia la formación de estudiantes que sean capaces de filosofar por sí mismos.

Finalmente nos referiremos a aquellos representantes más genuinos de un pensamiento crítico dentro del campo educativo. Hilda Taba, James Shaver, Philip Phenix, Freeman Butts y Thomas Greene, así como Arthur Costa, Ron Brandt y Barry Beyer.

Me he detenido especialmente en aquellos que han contribuido positivamente al desarrollo y a la promoción del pensamiento crítico en educación aunque no siempre he estado de acuerdo con sus posiciones. Esto es algo comprensible para entender la historia del movimiento del pensamiento crítico. Un ejemplo de las múltiples polémicas sería la planteada por John McPeck en *Critical Thinking and Education*, en donde defiende la enseñanza del pensamiento como una asignatura específica, en lugar de concebirla como un eje transversal en todo el currículum, imposible de transmitir fuera del contexto de un contenido. Por ello se originó un debate a partir de las posiciones entre McPeck y de otros como Robert Ennis y Richard Paul alrededor de la insistencia sobre la enseñanza aislada del pensamiento crítico a través de cursos especiales[20]. Así como hay algunos puntos de la crítica de McPeck que tienen validez, su oposición a que la enseñanza del pensamiento esté conectada con áreas de conocimiento se basa fundamentalmente en la ignorancia de las posibilidades de la filosofía. El hecho de que la filosofía y la lógica existan y de que además sean las disciplinas mejor situadas para la óptima enseñanza del pensamiento viene refutado por McPeck en su negación de que exista una disciplina específicamente orientada a la enseñanza del pensamiento como actividad autónoma.

Lo relatado hasta ahora ha sido una pincelada superficial sobre las fuentes más recientes del movimiento del pensamiento crítico. Es un movimiento que presenta importantes dificultades para encontrar sus señas de identidad —por ejemplo, en su relación con la filosofía, por un lado, o con el pensamiento crítico, por el otro. No obstante, su valor consiste también en esa constante y fructífera pugna por superar dichas barreras en la búsqueda de su proyección.

[1]Robert Glaser, Prólogo a Judith W. Segal, Susan F. Chipman y Robert Glaser (eds.) (1985), *Thinking and Learning Skills,* vol. 1, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

[2](1984) «Thinking Skills in the Curriculum», en *Educational Leadership,* 42:1.

[3](1952) N. J., Prentice-Hall: Englewood Cliffs, 2.ª ed.

[4](1939) Harmondsworth: Penguin.

[5](1950) N. J., Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

[6](1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

[7]Louis E. Raths, Selma Wassermann, Arthur Jones y Arnold Rothstein (1986), *Teaching for Thinking.* New York: Teachers College Press (1.ª ed. 1967).

[8](1961) Chicago: Rand McNally.

[9] (1978) Springfield, Ill.: C. C. Thomas.

[10](1962) 32:1, 81-111.

[11](1969) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

[12](1929) LaSalle, Ill.: Open Court (2.ª ed.).

[13](1988) Norwich: University of East Anglia.

[14](1967) New York: Humanities Press.

[15](1956) New York: McKay.

[16](1968) *Languages of Art*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 262.

[17]Ralph Johnson y Anthony J. Blair (1978), en *Informal Logic* 1.1,1.

[18]*Ibídem,* 5.

[19](1966) *Dilemmas.* Cambridge University Press.

[20]Véase John E. McPeck (1981), *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's; Richard W. Paul (1985), «McPeck's Mistakes», en *Informal Logic* 7:1, 35-43; John E. McPeck, «Paul's Critique of Critical Thinking and Education», *Ibídem,* 45-54.

6. UNA DEFINICIÓN FUNCIONAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Entre las virtudes más destacables, tesoros del mundo antiguo, se hallaban el conocimiento y la sabiduría. El conocimiento era necesario en los casos cuyas decisiones exigían instrumentos racionales, tales como las relaciones causa-efecto o medios-fines. En cambio, la sabiduría suponía una forma de comprensión del mundo para aquellos casos en los que la racionalidad no era suficiente y en donde se confiaba en juicios como los salomónicos.

Más adelante, en las sociedades tradicionales, el conocimiento se ha concebido frecuentemente como una acumulación de verdades que se debían transmitir de las viejas a las nuevas generaciones. Como un sistema de verdades eternas que podían aplicarse de forma perenne a un mundo invariante. Pero los cambios de la realidad retan continuamente al conocimiento tradicional que se ha vuelto obsoleto e inservible. Y es cuando se apela a la flexibilidad y al desarrollo intelectual. La sabiduría fue cultivada por los estoicos, entre otros, como forma de preparación para cualquier acontecimiento que pudiera ocurrir.

Hace ya bastante tiempo que no clasificamos a las cosas tal como lo hacían los antiguos. La ciencia experimental moderna se ha multiplicado de tal forma que el conocimiento acumulado actualmente era inconcebible en el pasado. Y la noción de sabiduría se aleja cada vez más en un horizonte lejano.

Por otro lado, podemos reconocer que la experiencia pasada no siempre es útil para guiar el futuro desde las apreciaciones de los juicios de probabilidad. Y precisamente es en estas ocasiones en las que muchas veces nos vemos lanzados a inferir conclusiones haciendo generalizaciones que revelan nuestros sesgos y prejuicios. Incluso nuestra lógica es comprensiblemente falible, desde el momento en que se ha impregnado del lenguaje cotidiano y desde que es plenamente consciente de la complejidad e imperfectibilidad del mundo que nos rodea. Y constantemente nos vemos abocados a emitir juicios razonables para los que nuestra razón y nuestra experiencia no nos ha preparado.

Es un hecho harto constatado el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para

tomar decisiones en el mundo real. Y también somos plenamente conscientes del peligro que supone la adquisición acrítica del conocimiento que vamos asimilando. Es por ello por lo que se ha generado un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la educación.

Pero si lo que pretendemos es potenciar y mejorar el pensamiento crítico en las escuelas y universidades, hemos de dotarnos de una clara concepción de lo que es y lo que podría ser. Deberíamos entonces determinar sus rasgos definitorios, las características de sus productos y las condiciones bajo las cuales se hará posible. Empecemos esta tarea abordando sus productos.

Los productos del pensamiento crítico son los juicios

Si repasamos algunas definiciones al uso del pensamiento crítico, en seguida nos daremos cuenta que sus autores abordan los resultados de dichas formas de pensamiento, pero no describen sus características esenciales. Los únicos productos que vienen considerados y ensalzados suelen limitarse a las *soluciones* y a las *decisiones*. Incluso un autor define al pensamiento crítico como «aquellos procesos, estrategias y representaciones mentales que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos»[1]. Otros conciben el pensamiento crítico como «aquel pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decidir lo que hemos de creer y hacer»[2].

Con estas definiciones tenemos bastante para afirmar que los productos (soluciones, decisiones, adquisición de conceptos) son excesivamente limitados y que presentan de forma vaga las características mediante las cuales los identifican (razonable, reflexivo). Por ejemplo, si el pensamiento crítico es cualquier pensamiento que produzca decisiones, la decisión de llamar a un médico a través del listín telefónico podrá considerarse como pensamiento crítico. *Hemos de ampliar la noción de productos del pensamiento, identificar sus características definitorias y mostrar las conexiones entre éstos.*

Hemos sugerido ya antes que el interés por el pensamiento crítico está relacionado con la idea antigua de saber. Sería útil volver a este punto. ¿Qué es el saber, la sabiduría? Sinónimos corrientes suelen ser «juzgar inteligentemente», «juzgar bien», «juzgar desde el entendimiento de la experiencia», en los que el término «juicio» aparece como una constante[3].

Pero ¿y qué es el juicio? Podríamos igualmente remitirnos a expresiones equivalentes tales como formarse opiniones, estimaciones o conclusiones. También podría incluir resolución de problemas, tomas de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos, de forma más general.

Es de aceptación común que aquellos que son sabios realizan *buenos*

juicios. ¿Cuál es la diferencia entre los buenos juicios y los juicios a secas? Este tipo de distinciones nos son familiares; fácilmente hablamos de cantar y cantar bien, de vivir y vivir bien. Por ello tampoco es inusual distinguir entre el mero pensamiento y el buen pensamiento.

La línea de investigación que hemos estado siguiendo muestra cómo el buen juicio sería el descendiente de la antigua noción de sabiduría y además la característica fundamental del pensamiento crítico. Quizás sería necesario ahora avanzar hacia las distinciones anotadas entre el juicio ordinario y el buen juicio a través de algunos ejemplos.

Desde el momento en que el conocimiento y la experiencia no sólo se poseen, sino que se *aplican a la práctica,* podemos ya entrever señales claras de actividad judicativa. Los arquitectos, los médicos, los abogados son profesionales que constantemente están emitiendo juicios. Lo mismo sucede con los compositores, los pintores y poetas, así como con los profesores, granjeros y físicos teóricos: todos ellos realizan juicios como una parte de la práctica de sus ocupaciones y de sus vidas. Vuelve a suceder en cada uno de nosotros cuando nos hallamos en situaciones morales: hemos de realizar juicios morales. Según Aristóteles existen juicios prácticos, productivos y teóricos. Cuando realizamos bien dichos juicios, se dice que nos comportamos sabiamente.

Los buenos profesionales realizan buenos juicios sobre sus prácticas, así como sobre los contenidos de ellas. Un buen médico no sólo realiza buenos diagnósticos en los pacientes prescribiendo de forma correcta, sino que además realiza buenos juicios sobre la medicina y sobre su habilidad para ejercerla. Los buenos juicios traen consigo todo aquello que sea relevante, incluso el yo.

Por tanto, un juicio es una determinación —del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Un gesto como levantar la mano puede ser un juicio; una metáfora como «Ana es un encanto» es un juicio; una ecuación como e = mc2 es un juicio. Podríamos decir entonces que serían *buenos* juicios aquellos productos de actos *hábilmente* ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Por ello, si nos centramos en los procesos de pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos ahora apreciar y comprender su relación con el juicio. De ahí que afirmaría que el pensamiento crítico es un *pensamiento* que 1) *facilita el juicio porque* 2) *se basa en criterios*[4], 3) *es autocorrectivo* y 4) *sensible al contexto.*

El pensamiento crítico se basa en criterios

Establecemos una asociación entre los términos «crítico» y «criterio», pues comparten un pasado común. Al leer críticas de arte, de literatura, de música, de cinematografía es frecuente considerar una buena crítica a aquella que utiliza criterios valiosos.

También podemos conectar los criterios con los juicios, pues un *criterio* suele definirse como «una regla o principio utilizado en la realización de juicios». Parecería entonces razonable concluir que existen ciertas conexiones lógicas entre el pensamiento crítico, los criterios y los juicios. La conexión, evidentemente, se articula sobre la base de que el pensamiento crítico es un pensamiento hábil, y que las habilidades en sí mismas no pueden ser definidas sin criterios mediante los cuales puedan ser evaluadas dichas prácticas hábiles. Por ello el pensamiento crítico es un pensamiento que emplea tanto criterios como evaluaciones que apelan a criterios. Yendo más allá, sería útil poder distinguir en qué consiste un pensamiento acrítico. Rápidamente nos sugiere que es un pensamiento desorganizado, amorfo, arbitrario, caprichoso, azaroso e inestructurado. El hecho de que un pensamiento crítico, en cambio, se base en criterios nos sugiere que está bien fundamentado, estructurado y que refuerza el pensamiento. Es además defendible y convincente. ¿Cómo se da esto? Siempre que hagamos alguna afirmación o expresemos alguna opinión seremos vulnerables hasta que logremos revisarla. Debemos preguntarnos a nosotros mismos cuestiones del tipo: «Cuando se discuten nuestras opiniones, ¿a qué apelamos?»; «Cuando nos replican nuestras afirmaciones, ¿en qué nos apoyamos?»; «Cuando nuestras aseveraciones no son convincentes, ¿a qué nos referimos para reforzarlas?». Al intentar responder a cuestiones de este tipo es cuando logramos apoyar nuestros discursos con razones. ¿Cuál sería entonces la conexión entre los criterios y las razones?

Los criterios *son* razones; son un tipo de razón, en particular, razones valiosas. Al describir o evaluar algunas decisiones —que son tareas muy complejas— hemos de utilizar las razones más valiosas que encontremos, y éstas serán los criterios de clasificación y de evaluación. Los criterios pueden tener o no aceptación pública, pero deberán tener un alto grado de aceptabilidad entre la comunidad de los investigadores. El uso competente de dichas razones acordadas es una forma de establecer la objetividad de nuestros juicios prescriptivos, descriptivos o evaluadores. Por ello los arquitectos juzgan un edificio mediante los criterios de *funcionalidad, seguridad y belleza*; los magistrados realizan juicios con la ayuda de los criterios de *legalidad* e *ilegalidad*; y presumiblemente, los pensadores críticos se basarán en criterios probados históricamente como el de la *validez*, la *evidencia* y la *consistencia*. Cualquier campo de la práctica, sea ésta práctica arquitectónica, práctica judicial o práctica cognitiva, debería ser capaz de explicitar los criterios mediante los cuales se orienta dicha práctica.

Los andamiajes intelectuales que nos sostienen a veces están débilmente armados; podríamos reforzarlos si aprendiésemos a razonar más lógicamente. Pero ello no servirá de mucho si los cimientos se tambalean. Necesitamos apoyar nuestras opiniones y aseveraciones, así como el resto de nuestro pensamiento, sobre bases firmes. Avanzar desde criterios sólidos es un modo de fundamentar nuestro pensamiento.

Presentamos una lista de diversas modalidades de criterios a los que solemos apelar:

— Estándares.
— Leyes, estatutos, reglas, regulaciones, cartas de derechos, cánones, ordenanzas, orientaciones, directrices.
— Preceptos, requisitos, especificaciones, normativas, estipulaciones, fronteras, límites, condiciones, parámetros.
— Convenciones, normas, regularidades, uniformidades, generalizaciones
— Principios, supuestos, presuposiciones, definiciones.
— Ideales, propósitos, fines, objetivos, finalidades, intuiciones, impresiones.
— Pruebas, credenciales, evidencias fácticas, hallazgos experimentales, observaciones.
—Métodos, procedimientos, programas, medidas.

Todos ellos son instrumentos que pueden ser utilizados en la realización de juicios. Forman parte del utillaje de la racionalidad. Si aparecen aislados en una taxonomía, son inertes y estériles. Pero cuando trabajan en el interior de los procesos de investigación, entonces funcionan dinámica y críticamente.

Podemos entonces afirmar que a través de la lógica podemos *ampliar* nuestro pensamiento y que mediante razones como los criterios podemos justificarlo y *defenderlo*. La mejora del pensamiento de los alumnos dependerá entonces de la habilidad de los estudiantes para identificar y citar buenas razones para las opiniones que ellos sostienen. Los estudiantes se han de convencer de que para que una razón sea considerada buena ha de ser relevante para la opinión a que se refiere y más potente (más potente en sentido que puede ser más rápidamente aceptada o asumida como verdadera) que la opinión en cuestión.

Desde el momento en que la escuela se convierte en motivo de investigación, los procedimientos que operan allí han de poder defenderse, de la misma manera que los profesionales se arman de especificaciones para el desarrollo de su tarea. Cuando los profesores agrupan a los alumnos en niveles han de estar preparados para poder justificar dichas agrupaciones mediante las razones citadas —es decir, mediante los criterios— a través de las cuales llegaron a los juicios en cuestión. Puede llegar a ser difícil para el profesorado poder afirmar que ha llegado a tal juicio de forma intuitiva o decir que tal criterio es innecesario o irrelevante. El pensamiento crítico

funciona entonces como una *evaluación cognitiva*[5]. Cuando el profesorado se posiciona explícitamente frente a los criterios que utiliza está al mismo tiempo animando a que el estudiantado haga lo mismo. Aportando modelos de responsabilidad intelectual, los profesores/as invitan a sus alumnos/as a asumir responsabilidad hacia su propio pensamiento y, en un sentido más amplio, frente a su propia formación.

Esto no significa que todas las facetas de nuestras vidas se han de someter necesariamente a procesos de investigación. Hay cosas que apreciamos a las que no deseamos calificar; hay gente a la que queremos aunque no la evaluemos. Cuando puede darse un perjuicio a nuestra intimidad y privacidad que supera los beneficios derivados de dichas evaluaciones, entonces pueden ignorarse los procedimientos que apelan a criterios y estándares. En cualquier situación puede darse el caso de que no deseemos reflexionarla públicamente; de ahí que nosotros tenemos la posibilidad de decidir siempre cuáles serán los límites.

Metacriterios y megacriterios: pilares mentales

Cuando tenemos que seleccionar entre criterios hemos de contar, previamente, con otro criterio para realizarlo. Algunos criterios sirven mejor que otros para este propósito y, por consiguiente, pueden ser considerados para que funcionen como *metacriterios*. Por ejemplo, cuando hemos observado antes que los criterios son razones especialmente veraces y que las razones buenas son aquellas que revelan fuerza y pertinencia, esto es otra manera de decir que *la veracidad*, *la fuerza* y *la pertinencia* son metacriterios importantes. Otros que podrían ser citados son *la coherencia* y *la consistencia*.

Algunos criterios son de un nivel de generalidad muy elevado y a menudo son presupuestos, explícita o implícitamente, siempre que el pensamiento crítico tenga lugar. De este modo el concepto de conocimiento presupone el criterio de *la verdad* y por eso, dondequiera que algo afirmado como conocimiento, también dicha afirmación ha de ser, hasta cierto punto, verdad. En este sentido la filosofía tal como la epistemología, la ética y la estética no dictan los criterios que se relacionan con éstas; mas bien es al revés: el criterio determina los campos de conocimiento. La epistemología consiste en juicios frente a los cuales la verdad y la falsedad son esenciales; la ética consiste en juicios frente a los cuales lo correcto y lo no correcto son importantes; y la estética comprende a juicios en los que lo bello y lo no bello son relevantes. *La verdad*, *lo correcto*, *lo no correcto*, *lo bueno*, *lo bello*, todas son ideas reguladoras de un alcance tan inmenso que deberíamos considerarlas como *megacriterios*. Y a la vez resultan ejemplos del gran criterio

universal que es el *significado.*

Los criterios como bases de comparación

Una de las funciones principales de los criterios es la de proveer bases para las comparaciones. Cuando se realiza una comparación aislada fuera de contexto y no se dan bases o criterios (como es el caso al decir «Tokio es mejor que Nueva York»), entonces se plantea una confusión. O bien cuando se aplican distintos criterios que pueden competir entre sí (como cuando alguien afirma «Tokio es mayor que Nueva York» y nosotros no sabemos si el hablante se refiere a una área mayor o a una población mayor), entonces la situación puede ser igualmente confusa. De la misma manera en que las opiniones generalmente suelen apoyarse por razones, las comparaciones suelen generalmente acompañarse por criterios o bien suelen expresarse en contextos iluminados por criterios.

Algunas veces los criterios vienen introducidos informalmente y fuera de contexto: el caso en el que alguien afirma que el tiempo del martes fue mejor comparado con el del lunes, mientras que el tiempo del miércoles comparado con el del lunes fue peor.

En este caso, el tiempo que hubo el lunes viene utilizado como un criterio informal. Sucede lo mismo cuando alguien afirma: «Si lo comparamos con un perro, un elefante es mayor; pero comparado con un perro, un ratón es menor»; en este caso aparece no sólo un uso informal, sino también improvisado de criterios. Incluso el lenguaje figurativo podemos decir que incluye el uso de criterios informales. Por ejemplo, cuando comentamos «La escuela era como un campo de batalla» y «La escuela fue gobernada como un regimiento militar» se utiliza aquí regimiento militar para describir el tipo de disciplina que se daba en la escuela.

Por otro lado, cuando los criterios vienen considerados como una autoridad o como una base de comparación convencional, entonces podemos hablar de ellos como criterios «formales».

Cuando nosotros comparamos las cantidades de un líquido en dos recipientes bajo los términos de litros, estamos utilizando la unidad de litro tal como se ha implantado por las normas estándar de medición. El litro es una medida que ya ha sido institucionalizada, con lo cual se convierte en una medida que supone un criterio de comparación.

De la misma manera podemos afirmar que las cosas pueden compararse mediante criterios más o menos formales. Pero también existe la posibilidad de distinguir cuando comparamos unas cosas con otras y éstas con un estándar ideal; por ejemplo, la distinción de Platón contemplada en *El*

Político[6]. Al valorar trabajos de evaluación, podemos comparar el rendimiento de un estudiante con el rendimiento en el grupo (usando «la curva normal» como criterio), o también podríamos compararlo con un criterio estándar sobre el rendimiento. En baloncesto podemos comparar los tipos de lanzamientos unos con otros, o bien podríamos compararlos con un criterio estándar de lanzamiento ideal[7].

La indispensabilidad de los estándares

Frecuentemente utilizamos de forma indistinta en un discurso ordinario los términos «estándares» y «criterios». No obstante, aparentemente los estándares representan una amplia subclase de los criterios. Y decimos amplia porque el concepto de *estándar* puede emplearse de diferentes formas. Existe una interpretación que ya hemos ejemplificado en el párrafo anterior y es cuando hablamos sobre los estándares de perfección. Existen además estándares de los niveles mínimos de funcionamiento tal como se oye a menudo: «¡Necesitamos mejorar nuestros estándares mínimos de calidad!». También podemos hablar de estándares como convenciones o conductas: «Dime con quién vas y te diré quién eres»; este ejemplo nos provee un estándar convencional para nuestra conducta. También existen estándares en el sentido de unidades de medida definidas por alguna autoridad convencional.

Obviamente existe una cierta arbitrariedad incluso en aquellos estándares más fiables como son las unidades de medida, en cuanto a la libertad que tenemos para definirlos. Nosotros podríamos cambiar si quisiéramos el tipo de unidades de medida internas a un metro, es decir, cambiar la unidad de medidas en centímetro. Pero el hecho es que nosotros preferimos dichas unidades ya definidas y que éstas sean permanentes. Cuando los conceptos son vagos y arbitrarios no nos son útiles. Por ejemplo, el concepto de madurez es muy vago. Carece de claridad para poder valorar esta cualidad. Es así cómo, en cambio, se establece que la edad para empezar a votar es a partir de los dieciocho años en la que se presume una cierta madurez, y en este caso se utiliza como procedimiento para decidir quién puede y quién no puede ser elegido para votar.

Los criterios —y en especial los estándares entre ellos— son quizá uno de los instrumentos más valiosos de los procesos racionales. Enseñar a los estudiantes a identificarlos y a utilizarlos supone un aspecto esencial de la enseñanza del pensamiento crítico.

Gran parte de nuestro pensamiento es acrítico. Nuestro pensamiento se desarrolla sin impresión, mediante asociaciones, con muy escaso interés por su verdad o validez y con muy poca preocupación sobre la posibilidad de que sea erróneo.

Entre las diferentes cosas sobre las que podemos reflexionar es sobre nuestro propio pensamiento.Podemos pensar sobre nuestro pensamiento, pero lo podemos hacer de una forma evidentemente acrítica. Y aunque se reconozca que «la metacognición» es el pensamiento sobre el pensamiento, ello no significa en absoluto que sea equivalente a un pensamiento crítico.

Una de las características más importantes de una investigación, siguiendo a C. S. Pierce es precisamente su interés por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus propios procesos. La investigación, por consiguiente, es *autocorrectiva*[8].

Una de las ventajas más claras de convertir la clase en una comunidad de investigación (admitiendo la indudable mejora de clima moral que genera) es que los miembros de la comunidad empiezan a corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente sus métodos y sus procesos. Por tanto, en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de la comunidad de forma global, cada uno será también capaz de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento.

TOMAR TURNOS

Hay momentos en los que las personas deciden compartir. Por ejemplo, cuando van al cine y comparten el placer de mirar una película juntos. O también pueden compartir un pastel repartiéndolo entre todos.

Hay otros casos en los que se pretende compartir, pero no siempre es posible. Si dos sujetos montan un caballo, alguien forzosamente tendrá que ir delante. Podrán tomar turnos, alternando las posiciones de delante y de detrás, pues no pueden estar ambos al mismo tiempo delante o detrás. Los niños y las niñas suelen entender esto muy bien. Reconocen que han de seguir ciertos procedimientos para poder compartir.

Por ejemplo, pide a tus alumnos/as que discutan sobre las distintas formas que tienen de tomar turnos en un día cualquiera de clase. Toman turnos para borrar la pizarra, para ir al lavabo, para colocar los abrigos, para repartirse los libros. En el patio también toman turnos en los juegos, en los deportes, a la hora de ir a comprar el bocadillo, etc.

Vuelve a preguntar al alumnado la conexión posible entre «tomar turnos» y «ser justo». La discusión resultante mostrará que ser justos implica formas diversas de tratar simultáneamente al alumnado, mientras que otras veces implica un trato secuenciado. Por ejemplo, si es el cumpleaños de uno de ellos y hay pastel de aniversario, cada uno comerá al menos un trozo de dicho pastel. Esto sería la justicia simultánea. Pero si se pretende jugar a la comba, se deberán tomar turnos, para que cada niño/a espere su ocasión y así se haga justicia para todos, de forma secuenciada.

Ejercicio: ¿Cuándo es apropiado tomar turnos?

	Apropiado	No apropiado	?
1. María: «Luisa, ahora me toca a mí montar en bici. Yo monto los lunes, miércoles y viernes, y tú los martes, jueves y sábados.»	☐	☐	☐
2. Paco: «Elena, nos organizaremos por turnos para llevar al cine a Arash. Yo lo llevo el primer y el tercer sábados de mes y tú el segundo y cuarto sábados.»	☐	☐	☐
3. Javier: «Alba, turnémonos para lavar los platos. Yo los lavo y tú los secas.»	☐	☐	☐
4. Cristina: «Vale, Pepe; tomemos turnos para ver la TV. Tú escoges un programa de media hora y luego escojo yo.»	☐	☐	☐
5. Abdul: «Sandra, ¿qué te parece si nos turnamos para limpiar la casa? Hoy yo limpiaré tus cosas y las mías, y mañana tú lo mío y lo tuyo.»	☐	☐	☐
6. Pedro: «Ana, no soporto ver cómo cargas tantos libros para ir al cole. Deja que te lleve yo los tuyos y los míos hoy, y tú mañana cargas con los tuyos y los míos.»	☐	☐	☐

Un editor sensible cuando realiza la revisión de un ensayo antes de su publicación se fijará en las innumerables correcciones necesarias cuando se apela al reconocimiento de cánones de gramática y del habla. Muchas veces los argots vienen rechazados en favor de la uniformidad y vienen vistos como irregularidades gramaticales. Pero los párrafos con mayor idiosincrasia estilística de los autores vienen tratados con gran consideración, tolerancia y sensibilidad. Y ello sucede así porque el editor sabe que el estilo no es cuestión de una escritura mecánica, sino que tiene que ver con el contexto en el que sea escrito así como con la persona del autor. De la misma forma, el pensamiento que es sensible al contexto implica el reconocimiento de:

> 1. *Circunstancias excepcionales o irregulares*. Por ejemplo, nosotros normalmente analizamos los enunciados como verdaderos o falsos independientemente del carácter del hablante. Pero en un tribunal el carácter del acusado puede convertirse en una consideración relevante.
> 2. *Las limitaciones especiales, contingencias o constricciones* que normalmente vienen suelen ser aceptadas; en cambio, desde otros razonamientos se rehusan. Un ejemplo de ello sería la refutación de ciertos teoremas euclidianos tales como el que afirma que dos líneas en paralelo casi se llegan a encontrar; esta refutación se da, en cambio, desde las geometrías no euclidianas.
> 3. *Configuraciones globales*. Una anotación realizada fuera de contexto puede caer en un flagrante error, pero a la luz del discurso si esto se toma como un todo esta anotación puede aparecer válida y apropiada, o viceversa.
> 4. *Las evidencias insuficientes*. Un ejemplo de ello sería un caso de sobregeneralización alrededor de las intenciones de voto nacionales al basarse estas en una pequeña muestra regional de algunos individuos étnica y laboralmente homogéneos.
> 5. *La posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro*. Existen términos y expresiones para los que no hay equivalentes precisos en otras lenguas y cuyos significados, por tanto, son completamente dependientes del contexto.

En relación al *pensamiento con criterios* y a la *sensibilidad al contexto* un buen ejemplo podría ser aquel ejercicio o tarea que implicase la aplicación de un criterio particular a una serie de situaciones ficticias. Supongamos que el criterio en cuestión es *la imparcialidad* que es en sí mismo una forma de construir el criterio aún más amplio de justicia. Una forma en el que esta imparcialidad puede asumirse es *esperar el turno*. Fijémonos en el ejercicio tomado del libro *Asombrándose ante el mundo*[9], el manual de instrucciones que acompaña a *Kio y Gus*[10], el programa de Filosofía para Niños entre nueve y diez años.

Los estudiantes que han de realizar este ejercicio aplican el criterio de *esperar el turno* (esto es, *la reciprocidad* o *la imparcialidad* o *la justicia*) hacia o frente a una media docena de situaciones específicas que exigen la sensibilidad al contexto. Mediante la discusión del grupo se verán capacitados para distinguir entre aquellas situaciones en las que es apropiado posicionarse la espera del turno y aquellas en las que es dudoso. Cuando ejercicios de este tipo suelen ser utilizados en una comunidad de investigación, estamos asegurando el desarrollo del pensamiento crítico en el

aula. Evidentemente que no es la única forma de lograrlo, pero es una importante.

La educación de los profesionales y el desarrollo del juicio

Nos será fácil ahora entender por qué la medicina y el derecho suelen citarse frecuentemente como ejemplos-tipo de pensamiento crítico. Tanto la medicina como el derecho implican la aplicación flexible de principios (criterios) a una práctica (juicio), también una sensibilidad extrema a la unicidad de los casos particulares (sensibilidad contexto), un rechazo frente a la aceptación de todos aquellos principios o hechos que se pretenden documentar, un compromiso con los procedimientos tentativos, hipotéticos, autocorrectivos como rasgos especiales de la investigación (autocorrección). Ambos, los jueces y los médicos, reconocen la importancia de ser juiciosos. Es decir, de realizar buenos juicios a lo largo de su práctica. Por tanto, desde el derecho y la medicina podemos encontrar los mejores ejemplos sobre lo que debería ser el pensamiento crítico; nos resta a los educadores enseñar entonces cursos apropiados sobre el pensamiento crítico para poder ayudar a los maestros y a los profesores a reconocer los elementos de pensamiento crítico presentes en su práctica y que necesitan reforzarse.

Pero ¿dónde se encuentra la relevancia del pensamiento crítico para la mejora de la educación primaria, secundaria y universitaria? ¿Por qué existen tantos educadores convencidos de que el pensamiento crítico es la clave de las reformas educativas? Una parte importante de la respuesta reside en el hecho de que nosotros pretendemos que los estudiantes hagan algo más que pensar. Es asimismo igualmente importante que ellos puedan ejercitar un buen juicio. Es un buen juicio el que caracteriza la interpretación sólida de un texto escrito, una composición equilibrada y coherente, la lúcida comprensión de lo que estamos escuchando, o el desarrollo de un argumento persuasivo. Es un buen juicio aquel que nos capacita para poder sopesar y analizar lo que comunica un enunciado o párrafo, lo que nos supone, lo que implica o lo que sugiere. Y un buen juicio no podrá ser operativo a menos que se base sobre diversas habilidades de razonamiento que permitan asegurar una competencia en relación a la realización de inferencias, así como sobre una investigación, una formación de conceptos y unas habilidades de traducción que sean competentes. Si el pensamiento crítico puede producir una mejora en la educación, ello será posible por el incremento de la cantidad y de la calidad del significado que los estudiantes tendrán a partir de lo que ellos leen y perciben y de lo que ellos expresan en sus escritos y en sus conversaciones.

La implantación transversal del pensamiento crítico en el currículum nos promete un reforzamiento académico del estudiante. Una vez esto viene reconocido será necesario desarrollar y abordar la cuestión de cuál será la mejor manera de incorporar esta innovación. Será importante señalar que aquellos estudiantes que no aprendan a utilizar los criterios de modo que sean tanto sensibles al contexto como autocorrectivos supondrá que no se les está enseñando realmente a pensar críticamente.

Y finalmente querría comentar algo sobre el uso de los criterios en el pensamiento crítico a la hora de facilitar los buenos juicios. Tal como hemos visto, el pensamiento crítico es un pensamiento diestro, y las habilidades son ejecuciones competentes que satisfacen a criterios relevantes. Cuando nosotros pensamos críticamente, nos vemos abocados a orquestar una amplia rama de habilidades cognitivas agrupadas en familias tales como las habilidades de razonamiento, las de formación de conceptos, las de investigación y las de traducción. Sin dichas habilidades nosotros seríamos incapaces de obtener el significado de un texto escrito o de una conversación, así como también sería imposible incorporar significado a una conversación o a un texto que estamos escribiendo. Pero precisamente tal como sucede en las orquestas, existen los instrumentos de viento, de cuerda, de percusión, y lo mismo ocurre con las diferentes familias de las habilidades cognitivas. Y también de la misma forma en que cada conjunto de instrumentos está compuesto por los instrumentos individuales, oboes, clarinetes, trompetas— cada uno con sus propios estándares de ejecución musical, ello también sucede con las familias de las habilidades cognitivas, por ejemplo la inducción, la interrogación y el razonamiento analógico, que representan cada una de ellas tipos particulares de ejecución competente de acuerdo con criterios relevantes. Asimismo todos hemos tenido la experiencia frente a un conjunto musical de que, a pesar de que los instrumentalistas individuales ejecutasen las piezas con niveles de aceptación altos, si el conjunto en sí no desarrolla esos mismos niveles, el resultado es desastroso. Lo mismo ocurre al movilizar y perfeccionar las habilidades cognitivas que nos va a permitir el pensamiento crítico, pues éstas no podrán desarrollarse sin atender a un proceso de pensamiento como globalidad.

Ésta es la razón por la cual nosotros no podemos diseñar cursos de habilidades cognitivas que mantengan al margen todo el resto de competencias de investigación separadas de las competencias lingüísticas e intelectuales en general, que son la garantía de la educación de pensadores críticos. Por tanto, en lugar de seleccionar y de pulir unas cuantas habilidades que pensamos que son necesarias, lo que hemos de hacer es empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento y hemos de cultivar cualquier habilidad que provea un

dominio de este tipo de procesos intelectuales. Y cuando hacemos esto es entonces nos damos cuenta de que únicamente la filosofía puede aportar los criterios lógicos y epistemológicos que actualmente están ausentes en el currículum[11]. Ello no significa afirmar que sean únicamente estas habilidades y estos criterios los ausentes, pero de alguna manera representan una proporción muy significativa de lo que el pensamiento de los estudiantes necesita para ser más responsables.

Al mismo tiempo es ya evidente que aunque sea necesario no es suficiente con la formación de habilidades individuales, así como tampoco es suficiente con la orquestación de dichas habilidades, El pensamiento crítico es un compromiso intelectual y ético que insiste sobre los estándares y los criterios mediante los cuales se diferencia de lo que sería un pensamiento acrítico. Es como el reconocimiento de un trabajo poco diestro desarrollado con niveles de calidad insuficientes y con ausencia de juicio[12]. Claro que las perspectivas que abordan el pensamiento crítico desde una orientación psicológica consideran normativa aquella conducta mostrada por los sujetos que piensan de forma «eficaz» y suelen recomendar dicho modelo como el ideal para el pensamiento. Pero esta propuesta es poco consistente y se basa en un fundamento muy precario y muy limitado sobre los tipos de criterios y de estándares que se han de utilizar. Hemos de considerar criterios mucho más amplios y extensos y basados en la experiencia humana para guiar nuestros razonamientos tales como los criterios lógicos. O también considerar los estándares artísticos que prevalecen en el mundo del arte, de la artesanía y de las profesiones, en contraste con las implicaciones claramente cuestionables del hipotético éxito de los procesos de resolución de problemas en este u otro experimento. Si el pensamiento crítico es la clave del desarrollo educativo, deberemos articular convenciones y tradiciones de lo que supone un trabajo cognitivo y de lo que supone una evaluación cognitiva como herramientas docentes para el trabajo con los alumnos. No es en absoluto suficiente iniciar a los estudiantes en enseñanza sobre procesos heurísticos y algorítmicos; los hemos de iniciar en la lógica de las buenas razones, de la diferencia, y del juicio.

[1]Robert Stenberg, «Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement», en Frances R. Link (ed.) (1985), *Essays on the Intellect.* Alexandria, Va.: ASCD, 46.

[2]Robert H. Ennis, «A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities», en Joan Boykoff Baron and Robert J. Sternberg (eds.) (1987), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice.* New York: Freeman, 10.

[3]Para una discusión a fondo sobre el juicio, véase Justus Buchler (1951), *Toward a General Theory of Human Judgement.* New York: Columbia University Press.

[4]Una discusión muy útil sobre la naturaleza de los criterios se halla en Michael Anthony Slote (1966), «The Theory of Important Criteria», en *Journal of Philosophy,* 63:8, 221-224, y en Michael Scriven, «The Logic of Criteria», en *Journal of Philosophy,* 56, 857-868.

[5]No encuentro ninguna inconsistencia entre proponer «una evaluación cognitiva» (por ejemplo, sentir la obligación de pedir razones cuando se expresan opiniones) y proponer el desarrollo de una autonomía intelectual a los estudiantes. Si al dotar a los estudiantes de habilidades cognitivas les estamos ofreciendo una forma de capacitación, estas potencialidades que se mejoran implican también mayores responsabilidades, especialmente para consigo mismos. Hay momentos en los que no podemos permitir que los demás piensen por nosotros, pues hemos de pensar por nosotros mismos. Y hemos de aprender a pensar por nosotros mismos pensando por nosotros mismos; los demás no pueden enseñarnos cómo hacerlo, pero sí pueden incorporarnos a una comunidad de investigación en la que se faciliten estos procesos. La cuestión principal es que hemos de animar a los estudiantes a que sean razonables por su propio bien (como un paso más hacia su autonomía) y no sólo para nuestros intereses (debido a que la creciente racionalización es una exigencia social).

[6]El extranjero le responde al joven Sócrates: «Podemos situar dos tipos y dos estándares para saber lo que es grande y lo que es pequeño... El estándar de la comparación relativa permanecerá, pero hemos de poseer otro estándar, y es aquel que nos permite establecer la comparación entre ambas medidas» (*Statesman* 283e, en Edith Hamilton y Hunting Cairns (eds.) (1961), *Plato: The Collected Dialogues.* Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1051.

[7]Para una visión contemporánea sobre la comparación entre cosas *versus* la comparación entre las cosas y los ideales, véase Gilbert Ryle (1966), «Perceiving», en *Dilemmas.* Cambridge University Press, 93-101, y D. W. Hamyln (1970), *The Theory of Knowledge.* London: Doubleday and Macmillan, 16-21.

[8]C. S. Peirce, «Ideals of Conduct», en Charles Hartshorne y Paul Weiss (eds.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931-1935, vol. I, discute la conexión entre la investigación autocorrectiva, el autocriticismo y el autocontrol.

[9]Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp (1986), *Wondering at the World.* Lahnmam, Md.: University Press of America y el IAPC, 226-299. *(N. de la T.:* En castellano (1993), *Asombrándose ante el mundo. Manual del profesor para acompañar a Kio y Gus.* Madrid: Ed. de la Torre, y en catalán en la Ed. Eumo-IREF.)

[10]Matthew Lipman (1982), *Kio and Gus.* Upper Montclair, N. J.: IAPC. *[N. de la T.:* En castellano (1992), *Kio y Gus.* Madrid : Ed. de la Torre, y en catalán en Eumo-IREF.]

[11]Una versión anterior de los apartados anteriores de este capítulo se publicó en 1988 en *Educational Leadership,* 16:1, 38-43, bajo el título de «Critical Thinking-What Can It Be?».

[12]Este punto ha sido desarrollado extensamente por Mark Selman (1988), en «Another Way of Talking About Critical Thinking», en *Proceedings of the Forty-third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society.* Normal, III, 169-178.

7. LOS CRITERIOS: GUÍAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación seguiré abordando lo que ya he introducido sobre el problema de los criterios. Ello no sólo se relaciona con las profundas controversias sobre la naturaleza de los criterios que ya han presentado filósofos antiguos desde el tiempo de Platón o bien representados por el ensayo de Sexto Empírico «El dilema de los criterios». Tampoco se relaciona únicamente esta cuestión con los aspectos técnicos y complejos que plantean las metodologías de clasificación o de evaluación. Los estudiantes necesitan tener una concepción más amplia de lo que son los criterios y del rol que juegan en los juicios que han de realizar. Y ello es debido a que todos nosotros, seamos estudiantes o no, tenemos el derecho a comprender la naturaleza de los poderes que nos guían, y los criterios son, entre otros, algunos de estos factores-guía. Si cuando nosotros vamos a comprar no tenemos cuidado de sopesar las interrelaciones entre los criterios de mercado y los criterios de la calidad, nos volvemos totalmente vulnerables como consumidores. Si como estudiantes nosotros no conocemos los criterios mediante los cuales nos están valorando estamos expuestos a una vulnerabilidad intelectual. Si como candidatos a un puesto de trabajo nosotros no conocemos las especificaciones de la ocupación a la que nos estamos presentando, no estaremos en condiciones para poder defender nuestra profesionalidad. Si los criterios son factores que guían nuestras vidas, hemos de conocerlos a fondo. La ignorancia sobre los criterios es la hermana gemela de la servidumbre cognitiva. Conociendo esto, publicistas sin escrúpulos se dedican a divulgar criterios en términos de los aspectos externos de los productos del mercado, soslayando intencionalmente muchos criterios de gran importancia que podrían disminuir la aparente bondad de dichos productos.

Los criterios como razones apropiadas y decisivas

Como seres reflexivos, nosotros tenemos nuestras propias razones que

apoyan todo lo que decimos y lo que hacemos. Como pensadores críticos, tenemos nuestros criterios. Los criterios vienen a formar un subconjunto de las razones, pero estas razones son de una variedad especialmente afectiva. De la misma manera en que una balanza se puede apoyar en cualquier punto, ésta nos es especialmente útil cuando su punto de apoyo es el centro. Así nuestras acciones y afirmaciones tendrán mayor peso cuando se apoyan sobre criterios en lugar de fundamentarse en cualquier otro tipo de razones.

Otra forma de decir esto sería cuando nosotros realizamos algún tipo de juicio. Sobre esto se pueden hacer muchas consideraciones, y cuando deliberamos sobre una de estas consideraciones, esto es desarrollar para cada una de ellas una razón y juzgarlas de una forma u otra. Pero muchas de estas consideraciones puede que sean sólo de un significado muy trivial. Las razones que realmente son importantes son aquellas que se refieren realmente a la cuestión tratada; son razones que entonces vienen a ser *decisivas; por tanto, son criterios.*

¿Cómo llega una razón a emerger y a convertirse en criterio? Aquí podríamos mencionar algún tipo de experiencia política que nos podría servir de ayuda como analogía. Para poder desarrollar algún tipo de tarea política alguien necesita: 1) ser una persona elegible para dicha tarea, 2) que sea nombrada, 3) que sea elegida. Lo primero representa una prueba de relevancia. Lo segundo se basa en la evaluación del pasado de estas personas, y lo tercero se mide cuando esta persona se enfrenta cara a cara al resto de los competidores. Lo mismo sucede con un criterio: Una razón 1) que es especialmente relevante para un proceso de investigación, 2) que muestre un alto grado de confiabilidad, 3) y que sea especialmente potente para poder ser escogido como criterio.

Por ejemplo, nos están presentando a María y a Marta y notamos que tienen algún parecido. Nos imaginamos que son hermanas. Entonces alguien dice: «Tienen el mismo apellido.» Esto es evidentemente una razón para pensar que ellas pueden ser hermanas, pero no es decisivo. Alguien más puede decir: «Ellas son hijas de los mismos padres.» Esto es decisivo, por lo cual deberíamos encontrar algún contraejemplo, y si ello no es posible podríamos afirmar que son hermanas. Por tanto, es decisivo porque expresa una consideración definitiva. Es más que una razón vulgar. Es un criterio eminentemente relevante, confiable y potente.

Ello no significa que los criterios necesiten parecerse a las definiciones. Lo que da a las definiciones su gran poder como criterios es su exclusividad. Cuando yo clasifico a un caracol como un molusco, lo que estoy haciendo es apelar a su definición, y por tanto seleccionando un criterio que posee una jurisdicción exclusiva sobre el tema en cuestión. Pero existen otras formas de exclusividad. Supongamos que yo diga: «Llevaré mi paraguas *sólo si realmente llueve.*» En este caso lo que he hecho es haber estipulado una condición que

pueda servir exclusivamente como criterio. La cuestión *«está lloviendo»* asume una función soberana en la guía de mi juicio.

Esto también sucede cuando en el momento de escoger a nuestros representantes políticos la primera tarea es la de estipular las condiciones de elegibilidad, o sea, la eleccion de los criterios como aquellos diferentes tipos de razones a la hora de estipular la relevancia de las condiciones. (Esto es lo que aporta la lógica informal de manera más significativa. En cambio, la lógica formal se refiere a la solidez o a la no solidez de los argumentos sin atender a su relevancia o irrelevancia. Del hecho de que las premisas de un argumento sean verdaderas de ninguna manera garantiza que el argumento sea relevante para la investigación que tenemos en mano. La lógica informal, en cambio, es especialmente sensible a las consideraciones contextuales. De alguna manera podríamos incluso afirmar que dicha relevancia es el motor de todas sus actividades.)

La segunda cuestión a la hora de seleccionar criterios es la de establecer los criterios que nos permitan considerar la trayectoria y los records de experiencia del candidato, esto es, la confiabilidad. El tercero viene a ser la consideración de la fuerza de los criterios desde el momento en que un candidato puede ser examinado en relación a la preferencia frente a otros candidatos. Por tanto, una razón puede convertirse en un criterio sólo si llega a superar una serie de pruebas que determinan su adecuación para ser un criterio. Por ello si afirmamos que los criterios son razones que se ajustan especialmente para su uso en ciertas circunstancias, no podríamos nunca admitir la afirmación de que un pensador crítico es únicamente aquella persona que «se orienta adecuadamente por las razones» tal como declara Harvey Siegel, sino que sería aquel sujeto que se orienta adecuadamente por razones *adecuadas*[1].

Más sobre los metacriterios

Me gustaría volver a la comparación que realicé antes entre la selección de metacriterios y la selección de candidatos. Sugería que existen —aunque no de forma muy clara, sino con cierta ambigüedad— tres fases en este proceso: la determinación de la elegibilidad, la determinación de la experiencia supuesta y la determinación de las potencias comparativas entre los candidatos. Por ello, al seleccionar entre diversos metacriterios, lo primero que hemos de conocer es si el metacriterio propuesto es *relevante.* Deberemos, por tanto, considerar su *curriculum vitae,* es decir, su trayectoria en el pasado como *confiabilidad;* y en tercer lugar tendríamos que evaluar su *fuerza.*

1. *La relevancia.* Un criterio es relevante en una cierta situación si éste es pertinente a la cuestión que se está investigando y si es apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios. Por ello podemos afirmar que existen grados de mayor y menor relevancia. La relevancia de un criterio viene aumentada si podemos al menos demostrar que tiene una cierta jurisdicción exclusiva sobre la materia en cuestión, y que ésta puede incrementarse a medida que vamos ampliando de forma exclusiva esta jurisdicción[2].

Identificar la irrelevancia puede ser una cuestión complicada. Es evidente que al medir un terreno es relevante la utilización de una escuadra con sistema métrico decimal, pero en cambio ésta no es relevante para juzgar la calidad de un poema. Pero si insistimos tanto en que sólo los criterios espaciales pueden utilizarse para problemas espaciales y que únicamente los criterios temporales se deben aplicar a cuestiones temporales, entonces rápidamente entraríamos en contradicción con el lenguaje cotidiano que insiste precisamente en lo contrario; por ejemplo, la posible identidad de estas dos frases «Nosotros vivimos a media hora del centro» y «Nos quedan únicamente treinta minutos de combustible en el depósito del avión».

Para algunos filósofos éstos son usos metafóricos, y las metáforas representan errores categóricos. Sin embargo, cuando una descripción que viene dada en un tipo de experiencia se formula mejor en los términos prestados por otro tipo de experiencia, entonces los criterios mediante los cuales esta descripción viene juzgada también tendrán que tomarse prestados. Por ejemplo, si yo oigo que alguien dice: «Este hombre lleva una corbata muy chillona» y esta afirmación no me sirve para representarme lo que yo he visto y afirmado con otra frase: «Este hombre lleva una corbata muy discreta», entonces rápidamente necesito emplear criterios que sean más pertinentes a los aspectos de la experiencia y al auditorio visual de esta experiencia. De la misma manera el amplio campo de las metáforas, y en general del lenguaje figurativo, nos sirve de soporte para poder distinguir nítidamente entre los criterios relevantes e irrelevantes.

2. *La confiabilidad.* Tal como hacen los políticos, los criterios necesitan también superar los exámenes en relación a sus trayectorias y a su pasado para poder convencernos. Evidentemente que en algún momento un criterio demostradamente confiable puede fallarnos, pero esto no suele suceder a menudo. Los criterios son sobre todo medios o instrumentos que pueden utilizarse y cuya confiabilidad se desprende de su propia historia y de los éxitos obtenidos a la hora de producir consecuencias deseables. Centímetros, minutos, así como diferentes medidas o tamaños de zapatos, etc., representan formas de medición y aspectos evaluativos de una práctica normal. Es sólo cuando olvidamos la enorme carga emotiva y los hábitos implicados en este tipo de prácticas cotidianas cuando pensamos que puede

ser fácil hacer cambiar a la gente en cuestión de sistemas de medición o de sistemas de evaluación. Por ello la confiabilidad implica no únicamente diversos sistemas de cálculo, sino que sobre todo tiene en cuenta cualquier tipo de testimonio que pueda ofrecernos sobre la experiencia humana.

3. *La fuerza.* Cuando Aristóteles nos habla de «las virtudes intelectuales» es evidente que él se refiere a los poderes intelectuales o mejor dicho a las fuerzas. De la misma forma, cuando nosotros nos referimos a las virtudes de los metacriterios, lo que queremos decir es todo aquello relativo a la fuerza, a su potencia comparada con: *a)* las fuerzas de metacriterios alternativos y si *b)* el grado mediante el cual un criterio puede guiar la realización de un juicio sobre una materia. Estas diferencias de grado pueden ser enormes. Algunos juicios pueden realizarse sin apelar al razonamiento. Y llamamos a estos juicios intuitivos, acríticos o bien epítetos despectivamente, pero la cuestión es que los contextos en los que se realizan dichos juicios desprecian el valor de la racionalidad o del uso de criterios. Lo único que decimos es que nos gustan y con ello ya hemos cerrado la cuestión. Por otro lado, en el otro extremo existen aquellos juicios que son tan débiles por sí mismos que ningún criterio aparece como mejor que otro. A menudo nosotros escogemos juicios que, aunque sean intrínsecamente muy débiles, apelamos a la autoridad de la fuente. Por ejemplo, cuando afirmamos «Esto es bueno porque a él le gusta» y con ello volvemos a cerrar la cuestión.

Pero éstos son casos extremos, puesto que nosotros tendemos a apelar a criterios que tienen menos fuerza que los juicios que hemos realizado, de la misma forma en que un juez puede guiar su decisión por un precedente o cuando al numerar los antecedentes cita en cambio las razones legales que se pueden derribar de dichos precedentes.

No estoy afirmando que estos tres metacriterios —relevancia, confiabilidad y fuerza— sean los únicos o los mejores metacriterios para seleccionar los criterios que necesitamos. Quizá existen otros que puedan ser mejores. Lo único que estoy apuntando es que estos metacriterios son los más usuales dentro de las prácticas racionales cotidianas.

Y aún quiero añadir más, pues éstos no son meta-metacriterios. Sólo existe el amplio campo de los criterios, de los cuales cada uno sirve a los otros temporalmente para ayudar a seleccionar otros y que éstos se tornen a su vez durante un tiempo metacriterios. Pero no existe una jerarquía permanente. Podríamos llegar a afirmar que a los ojos de Dios, todos los criterios son iguales[3].

Los criterios, las relaciones y los juicios

Los juicios se fundamentan o se pronuncian sobre las relaciones, pero éstos están orientados por criterios. Los criterios forman parte del proceso o bien del aparato metodológico de la investigación; las relaciones, en cambio, forman parte de la materia tratada en cuestión y sobre la cual se van a emitir juicios. Si yo afirmo que la India es geográficamente mayor que *Pakistán,* entonces mi criterio es el de *área.* Pero la relación sobre la cual expreso juicio es «*mayor que*».

Cuando enseñamos a los estudiantes la lógica del juicio debemos tener presente que si ellos han de ser conscientes del uso de los criterios han de reconocer también la función de las relaciones que emplean. Esto es debido a que la práctica cognitiva que se les ha enseñado en la escuela primaria suele iniciarse generalmente con la realización de comparaciones, y ello implica, por tanto, el discernimiento de semejanzas y diferencias y la realización de conexiones y de distinciones. Y, por consiguiente, ello permitirá a los estudiantes comprender por qué no puede haber distinciones sin diferencias, o conexiones sin conectividad y por ello podrán reconocer que tampoco habrá juicios sin relaciones.

Es propio de la naturaleza más intrínseca de los juicios el correlacionarlos con relaciones, de la misma forma en que es intrínseco a la naturaleza de los arcos que éstos impliquen ángulos. Entonces podríamos afirmar que los juicios pueden ser conocidos mediante el tipo de relaciones que les acompañan, y si entonces buscamos algún tipo de juicios, lo más fácil sería empezar por una clasificación de las relaciones implicadas en dichos juicios, tal como ilustramos en los siguientes ejemplos:

La familia

es primo de
es hermana de
es el padre de
es la tía de
es la esposa de

El tiempo

es más tarde que
es más pronto que
es el día antes
es el día después
es más lento que

Los valores

es mejor que
es superior a

vale más que
es más barato que
no es mejor que

El espacio

es más lejos que
es más cerca de
es más grande que
es más circular que
es más obtuso que

El tacto

es más suave que
es más rugoso que
es más duro que
es más agradable que
es más grasiento que

El gusto

es más amargo que
es más dulce que
es más salado que
es más gustoso que
es más ácido que

El sonido

es más alto que
es más bajo que
es más estridente que
es más rítmico que
es más armonioso que

El color

es más azul que
es más rojo que
es más púrpura que
es más claro que
es más oscuro que

El peso

es más pesado que
es más ligero que

Los sentimientos

es más feliz que
es más triste que

Las acciones

es más activo que
es más pasivo que

El carácter
es más introvertido que
es más valiente que

Causa-efecto

es la causa de
es el resultado de
ello nos lleva a
ello supone

Medios-fines

está diseñado para
tiene la intención de
sirve para
está hecho para

Las partes-el todo

es la parte de
participa en
está implicado en
pertenece a

La clase-sus miembros

es un miembro de
pertenece a la clase de
es un
es uno de

Una teoría metafísica puede construirse, por un lado, sobre la base de los juicios humanos, y por el otro, mediante la presencia de las relaciones intrínsecas. Esta teoría plantea las relaciones de diferentes tipos de órdenes, pero sobre todo considera que todo en la naturaleza está relacionado y que la naturaleza es el orden de todos los órdenes[4]. Una teoría metafísica como

ésta nos provee un marco acogedor para una teoría del pensamiento crítico que defiende que todo pensamiento tiene como objetivo la realización de juicios y que todos los juicios implican la construcción de relaciones.

¿Qué podemos utilizar como criterio?

En principio la respuesta a esta cuestión es «todo». En la práctica, en cambio, el campo no es tan amplio como parece y el metacriterio que vamos a utilizar ha de contemplar distintas opciones que puedan ser rechazadas debido a que sean irrelevantes, a que sean poco fiables, a que sean débiles o todo ello al mismo tiempo.

Aún así la lógica de los criterios es muy tolerante con un gran abanico de opciones. Los criterios pueden ser hechos, principios, valores, formas de comparación innumerables u otros tipos de cuestiones. Todos los criterios necesitan para ello satisfacer el metacriterio.

Consideremos la siguiente afirmación de hecho cuando la utilizamos como una premisa menor: «Si él se confiesa, entonces es culpable»; «Él se ha confesado, correcto»; «¡Entonces él es culpable!». El hecho de que él haya confesado evidentemente es relevante; la confesión es un argumento válido de alguna evidencia. Y es claramente potente también. Pero el argumento no es conclusivo, porque la premisa mayor es muy débil. Por otro lado, si consideramos la siguiente comparación: «En este líquido el tornasol se vuelve rojo, es un ácido»; «¡Eh, el tornasol se está volviendo rojo!»; «Entonces seguro que el líquido debe ser un ácido». Aquí nosotros hemos considerado una premisa menor de hecho mucho más potente que la premisa mayor. Si le damos un valor de verdad a la premisa mayor el fenómeno referido en la premisa menor es garantía suficiente para poder inferir la conclusión. Este ejemplo nos sugiere que los criterios pueden ser más efectivos a la hora de facilitar los juicios cuando funcionan como premisas.

Y cuando funcionan de forma separada o bien cuando conjuntamente forman un argumento de varias premisas y muy potente, entonces los criterios son razones de orden superior. Y por ello aparecen con mucha más fuerza conclusiva que las razones ordinarias y ésa es la razón por la cual nosotros apelamos a ellas cuando necesitamos principios o determinaciones. No obstante, no existen rasgos comunes o esenciales a todos los criterios. Cualquier ejemplo puede servir como un criterio que funcione decisivamente en el proceso de investigación que nos lleva a realizar un juicio. Por ello un criterio sería todo aquello que permite la ejecución de las operaciones que nos facilitan el logro de conclusiones o deliberaciones.

Habiendo reconocido que cualquier cosa nos sirve como un criterio, me gustaría ahora concretar brevemente algunos de los aspectos que permiten que podamos utilizarlos con dichas potencialidades y capacidades. Lo siguiente serían algunos aspectos que generalmente consideramos a la hora de apelar a criterios.

Valores compartidos

Los valores son cuestiones de gran importancia, y cuando nosotros intentamos arreglar nuestras disputas solemos apelar a cuestiones de importancia que nos atañen de forma compartida.

Santo Tomás en algún escrito nos recuerda que cuando las controversias son entre cristianos y judíos se suele apelar al Viejo Testamento; si éstas son únicamente entre cristianos se apela al Nuevo Testamento; y si son entre cristianos y no creyentes, entonces se apela a la razón. Si tuviésemos que simplificar podríamos afirmar que todo tipo de apelaciones a la autoridad son en efecto apelaciones a valores compartidos, pero ello sería un reduccionismo excesivo.

Es importante reconocer que cuando nosotros realizamos juicios orientados por valores, los valores en cuestión tienden a referirse tanto a ideales como a realidades; mediante esta relación entre ambos es en la que se expresa el juicio. Por ejemplo, el juicio de que beber leche ayuda a que los niños crezcan más saludables está orientado por el criterio de valor ideal de la salud y el criterio de valor real de la leche; el juicio expresa la relación nutricional entre estos dos valores.

Los precedentes y las convenciones

Al apelar a precedentes o a convenciones, ¿ estamos en el fondo refiriéndonos a dos cosas diferentes o a partes de lo mismo? «Donde fueres, haz lo que vieres» claramente es un criterio convencional, pero esta convención es ¿en sí algo o únicamente una serie de afirmaciones de precedentes de conductas?; así lo veía al menos David Lewis[5]. (Otra forma de decir lo mismo sería afirmando que tanto los precedentes como las convenciones son componentes de cualquier apelación a una práctica normal.)

Lewis entiende que las convenciones son apelaciones a los precedentes que se han ido acumulando a lo largo del trabajo humano. Sugiere además

que uno de los criterios convencionales más amplios es la medición. En el fondo nosotros frecuentemente coordinamos nuestras actividades con otras personas a través de estándares acordados, y la estandarización en el fondo también responde al uso de medidas. Y en realidad éstas son para la mayoría sistemas estipulados de demarcación que hacen posible resaltar las diferencias cualitativas en términos de grados cuantitativos[6]. Por tanto, no puede haber duda de que apelar a la posibilidad de medición tiene un gran poder en este gran juego del ajedrez que supone la legitimación de juicios, ya que las medidas son, entre otros, unos criterios muy potentes.

Bases comunes para la comparación

«No se pueden comparar manzanas con naranjas», esto lo hemos oído muy a menudo. Pero evidentemente lo que sí puedes encontrar son aspectos compartidos tales como el peso o bien admitir algunas comparaciones. Aunque las cosas sean claramente diferentes, éstas pueden compararse de una forma u otra. (En efecto, el poder de las analogías y las metáforas descansa muchas veces en la capacidad de identificación de similaridades apenas notadas o bien de diferencias sutiles.) El reconocimiento de parámetros compartidos o lo que nosotros llamamos bases de comparación muchas veces llega a ser el único fundamento para el cual nosotros podemos afirmar ciertos juicios. «¡Pero es tu hermano!», le recordamos cuando ha fallado ya todo, y muchas veces suele funcionar.

Los requisitos

Frecuentemente nosotros tendemos a estipular por adelantado lo que se tiene que hacer o decir, y estas especificaciones actúan como criterios, por ejemplo en el caso de aprobar y suspender, en el caso de condiciones materiales, o en el caso de tests basados en criterios validados. En procesos algorítmicos, el criterio aplicable suele ser el rigor metodológico —lo que en lógica se llama validez—. En procesos heurísticos, en cambio, el criterio aplicable suele ser el éxito o la eficacia.

Las perspectivas

Una perspectiva es un area de interés en la que resalta un punto de vista

especial y un tipo diferencial de experiencia. En una disputa sobre la vivisección, alguien podrá apelar en seguida a «perspectivas éticas», y es entonces cuando el area de interés llamada ética se introduce de forma que funcione como un criterio. Muchas veces diferentes perspectivas consolidan la realización de distintos juicios. Para una persona que conciba que la seguridad ciudadana como perspectiva ética es prioritaria, una zona ruinosa de la ciudad tendrá que ser demolida. Para otra persona cuyo punto de vista sea la estética, la misma parte de la ciudad tendrá que ser considerada monumento nacional y, por tanto, preservarse.

Los principios

Los principios son formulaciones conceptuales relativamente simples concernientes a sistemas relativamente complejos de relaciones existenciales. Esto nos aporta una mejor comprensión sobre cómo las cosas están aparentemente conectadas o *han de* estar conectadas. Por ejemplo, cuando tratamos algún tema de economía clásica podemos referirnos al principio (o a la ley) que afirma la relación entre la oferta y la demanda. (En cambio, los principios normativos serían aquellas recomendaciones sobre cómo deberían estar relacionadas las cosas, es decir, cómo debería razonarse la oferta y la demanda.) A la gente se le suele pedir que formule sus principios más que apele a ellos como si de alguna manera el pensamiento bajo principios fuese una especie de roca inamovible. Pero los principios no son en absoluto intrínsecamente superiores a los criterios sino que éstos también necesitan los mismos criterios metacríticos.

Las reglas

Si los valores nos *influyen* y los requisitos nos *guían* cuando juzgamos, entonces las reglas nos *dicen*, nos *gobiernan*, nos *llevan* a juzgar en conformidad con ellas. Estar orientado por una regla al realizar un juicio es utilizar un procedimiento lo más directo y inmediato posible.

La distinción entre reglas categóricas e hipotéticas es muy sutil. En la práctica las susodichas reglas categóricas son en el fondo reglas hipotéticas que han sido colapsadas o bloqueadas. Las reglas siempre son específicas a un campo y contingentes a consideraciones contextuales.

Las reglas son los residuos de las prácticas normales. Las prácticas regulan las reglas, y las reglas regulan las prácticas. Es un proceso circular. Es así como prácticas normales (como, por ejemplo, la agricultura primitiva)

trabajan hacia una racionalización social, es decir, hacia la eliminación virtual de cualquier comportamiento que no esté orientado por reglas.

Evidentemente, hay reglas que orientan la introducción de reglas innovadoras.

Los estándares

Nuestros estándares son nuestros criterios para indicar el grado en que un criterio nos satisface[7]. Podríamos identificar que la correcta ortografía es un criterio para evaluar los ensayos, pero en cambio podemos ser muy tolerantes a la hora de corregir los errores ortográficos. En otras palabras, aquí tenemos un criterio relevante, pero en cambio estándares muy bajos. Desde el momento en que los criterios pueden ser relevantes o irrelevantes y los estándares pueden tender a ser elevados o bien bajos entonces tendremos cuatro posibilidades: 1) la situación óptima con criterios relevantes y estándares elevados; 2) criterios relevantes con estándares bajos (suele ser la situación más frecuente); 3) criterios irrelevantes con estándares bajos; o también podríamos presentar el caso más penoso que sería 4) criterios irrelevantes con estándares elevados.

Las definiciones

Las definiciones son útiles para la estandarización del discurso y la coordinación de las investigaciones. Funcionan como puntos de partida para las investigaciones que son evidentemente clasificatorias y también funcionan como criterios para ayudar a decidir sobre cuestiones de inclusión y de exclusión. También nos suelen sugerir soluciones cuando estamos encallados al utilizar una palabra u otra en un contexto determinado. No obstante, las definiciones del diccionario deben tomarse con mucha cautela, y los profesores deben ser muy prudentes al aconsejar a los estudiantes que «consulten» los diccionarios en lugar de que los tengan en cuenta. Los lectores principiantes son especialmente amigos de buscar definiciones en los diccionarios; sería en cambio mucho más útil si ellos intentasen hipotéticamente formularse lo que la palabra desconocida significa en función al contexto en el que se halla en lugar de acudir al diccionario encontrando un significado fuera de todo contexto.

Los hechos

Los juicios a menudo dependen de los hechos porque suele ser el hecho el que actúa de pivote de los acontecimientos:

> Dos caminos se bifurcaban en un bosque amarillo
> Apenado estaba yo de no poder recorrer los dos
> Y por ser un viajero mi pensamiento se detuvo mucho tiempo
> Y seguía con la vista a sólo uno de ellos
> Hasta que por fin se perdió
> Finalmente elegí el otro que parecía igual de bello
> Y que quizás me llamaba más la atención
> porque estaba cubierto de hierba y pedía que se caminara.

Los dos caminos llaman la atención del viajero, pero uno era un poco más herboso y «pedía ser usado». Claro que la diferencia es tan pequeña que Robert Frost cuenta que para ser usados eran «más o menos iguales», y sin embargo «esto hizo toda la diferencia»[8]. Naturalmente repite que aquí hay dos influencias recíprocas: el camino más herboso necesita la pisada del viajero y por eso hay un hecho, pero también un requerimiento que depende del juicio. Estos criterios convergen y se refuerzan los unos a los otros; en otras condiciones quizá hubieran estado compitiendo y neutralizándose el uno al otro. El mundo nos ofrece muchos aspectos que pueden servir como criterio, pero no hace falta hacer todos los criterios compatibles.

Los resultados de las pruebas tipo test

Las pruebas tipo test son instrumentos orientados a la obtención de pequeñas muestras de evidencias sobre las cuales podemos realizar algunos juicios. Los médicos administran tests para aprobar un diagnóstico. Los profesores utilizan pruebas tipo test para comprobar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes. Este tipo de pruebas experimentales se aplican de forma muy generalizada con el fin de apoyar los procesos de toma de decisiones. Y los resultados de las pruebas tipo test pueden ser tomadas o bien desde el punto de vista informativo o bien sugeridoras o iluminadoras, o también como pruebas decisivas. Cuando las decisiones vienen orientadas por resultados obtenidos por pruebas tipo test, estos resultados suelen funcionar como criterios aún en el caso en que los datos por sí mismos sean del todo irrelevantes. (Los administradores que han de tomar generalmente decisiones sienten que estos criterios, aunque sean

más débiles que otros, son mejores.)

Los propósitos

El hecho de que los seres humanos solamos orientarnos mediante nuestros propósitos sería arduo de contrarrestar. Para una gran mayoría, la racionalidad consiste en la puesta en marcha de ciertos procedimientos e instrumentos mediante los cuales podamos alcanzar nuestros propósitos, así como podamos también modificar dichos propósitos con el fin de hacerlos consonantes con las posibilidades instrumentales y procedimentales que dispongamos. Nuestras oportunidades de alcanzar las metas propuestas aumentan a medida que podemos hacer compatibles nuestros fines con nuestros medios y que éstos sean consistentes entre sí. En todos los casos ello implica el compromiso de conductas futuras y de factores y de propósitos que nos van a orientar.

De todas maneras, un propósito no es un motivo. Los motivos son mecanismos mediante los cuales nos conducimos. En lenguaje aristotélico, éstos son las causas eficientes que nos mueven, mientras los propósitos serían las causas finales. Lo que hace especial a los propósitos no es únicamente que posean el estatus de causa, sino que también y al mismo tiempo son razones.

Son en particular los tipos de razones que nos suelen orientar de forma primaria más que justificar. El propósito de Tomás —robar a Pedro— no justifica en absoluto que Tomás le haya robado a Pedro. El propósito de Tomás descansa en una forma de vida, en una forma de tomar decisiones y en una forma de actuar; difícilmente podemos condenar dicho propósito o perdonarlo, ya que funciona como un principio organizativo fundamental para Tomás.

Por ello es un criterio. Por ello controla no sólo los planes de vida, sino también todos aquellos juicios, aún los más precisos y concretos, como, por ejemplo, los que utilizamos a la hora de evaluar o de medir. Es cuando vemos claramente que sirven como *estándares* y que determinan el grado de tolerancia que podemos tener frente a las desviaciones de las medidas precisas. El lanzamiento de un cohete implica una puntualidad distinta a la de los niños que entran en la escuela. Tenemos diferentes propósitos en estos casos y éstos se basan en diferentes estándares de puntualidad. Y de esta forma nuestros propósitos no sólo nos sirven como criterios para realizar juicios, sino también nos sirven como estándares a la hora de determinar el grado con el cual nosotros nos marcamos expectativas de satisfacer dichos criterios.

Los doce ejemplos de categorías de criterios que acabamos de presentar no son en absoluto exhaustivos. No tendrían que confundirse con aquello a lo cual nosotros aplicamos los criterios, es decir, el mundo de realidades o de objetos que nosotros esperamos que sean *satisfechos* por los criterios.

Tomemos por ejemplo las credenciales. Las credenciales normalmente no son criterios, sino que son tipos de referentes que nosotros podemos suplir a la hora de buscar algunos criterios. Por ejemplo, cuando voy al extranjero llevo mi pasaporte y mis visados porque esto satisfará los criterios establecidos en varios países para una identificación adecuada. Por tanto, las credenciales nos identifican como aquellas personas que dicen que somos.

De la misma forma, las actuaciones son conductas a las cuales les aplicamos ciertos criterios, pero en sí mismas no son criterios. Incluso podemos tener ciertos criterios mediante los cuales juzguemos la actuación de un actor e incluso podemos poseer estándares específicos de aceptabilidad de cada criterio. Entonces las ejecuciones de los actores vienen consideradas adecuadas al grado en el que éstas satisfacen o exceden los estándares que hemos propuesto para cada criterio.

Este tipo de adecuaciones a los estándares son clases de competencias; otros son tipos de habilidades. Las competencias se desarrollan; las habilidades se adquieren. Nosotros nadamos y nosotros caminamos, éstas son competencias a desarrollar. (Nos costaría mucho afirmar, por ejemplo, que un niño es un «caminante diestro».) Por el otro lado, en cambio, nosotros aprendemos a ser bailarines o cantantes diestros. Finalmente hay cierto tipo de capacidades como aquellas que se usan en el lenguaje que son al mismo tiempo competencias y habilidades. Sin duda que tanto en conductas desarrolladas como en conductas adquiridas siempre aplicamos criterios al mismo tiempo que estándares, como cuando afirmamos que un niño carece de competencias para caminar o que a una persona le faltan habilidades en el canto.

Mediante un criterio cognitivo particular como es la consistencia nosotros podemos evaluar el grado en que la habilidad cognitiva de una persona se desarrolla con respecto a un determinado criterio. Nosotros sabremos si estamos tratando con una persona a la que le falta una habilidad en términos de un criterio u otro si, por ejemplo, esa persona afirma una razón condicional como es el caso de «Si es una rata, entonces es un roedor», «No es un roedor» y consecuentemente procede a inferir la conclusión que niega el antecedente («No puede ser una rata»). Uno no puede afirmar esto y ser consistente.

Volvemos otra vez al poema de Frost. Lo que me parece importante es el hecho de que un sendero fuera más frondoso y necesitara ser transitado. ¿Pero qué es lo que necesita el caminante a la hora de decidir qué sendero escoger? Se ha dicho muchas veces que este poema de Frost «era una simpática parodia para retratar la conducta de su amigo Edward Thomas, que siempre escogía desafortunadamente al hacer sus paseos campestres caminos de los cuales luego se arrepentía de haber seguido y de no haber escogido otros más interesantes». Pero se añade además que Frost no aprobó esta «forma romántica de ser»[9]. Y entonces parece no ser necesario que este hecho o este juicio determine tu vida por completo, pues también puede suceder que tu forma de vivir, tanto si es romántica u otra, determine la elección de los hechos y de los juicios que te van a influir.

Pero estamos hablando de algo más que del modo personal de vida. En efecto, tal como Wittgenstein lo denomina «las formas de vida» —citado por Stanley Cavell— nuestros modos de vida o formas de vida son aquellas formas comunitarias a las que pertenecemos. Existen una serie de acuerdos persistentes y sistemáticos entre nosotros que Wittgenstein a veces los llama convenciones y en otro momento los denomina reglas. Pero estos acuerdos de criterios no es lo que coordina nuestros juicios. En cambio, son nuestras formas compartidas de vida las que coordinan nuestros juicios y esto es lo que a su vez produce acuerdos en relación a criterios. Wittgenstein nos ofrece este reverso: «Parece que todo se invierta. Los criterios deberían ser las bases (hechos, especificaciones) sobre las cuales nosotros podríamos realizar nuestros juicios (que no serían arbitrarios); entonces el acuerdo sobre criterios sería aquello que haría posible el acuerdo sobre juicios». Pero en Wittgenstein pareciera como si nuestra habilidad para establecer criterios dependiera sobre un acuerdo previo sobre juicios[10].

Y añade además Cavell, concluyendo, que el establecimiento de criterios no es algo superfluo precisamente porque éstos vienen «después de los hechos». A través de la proclamación (y no sólo de la mera predicación) de nuestros criterios el proceso de juzgar se vuelve más abierto, menos privado y menos arbitrario. Establecer criterios nos permite fundamentar públicamente juicios declarando aquellos puntos de la cuestión referentes a distintos juicios:

> Ésta es una práctica que tiene mucho valor; las decisiones humanas han de tener cierto grado de certeza. Y no pueden darse abusos. Si asumimos la carga de lo que supone admitir la ausencia de certeza, una autoridad arriesga entonces la virtud de su comunidad; si los juicios no vienen aceptados escrupulosamente como verdad, entonces a la hora de aplicar criterios la comunidad se tambalea porque no provee una garantía de seguridad humana para sus miembros[11].

Esto es lo mismo que decir junto con Pierce que «la lógica tiene sus raíces en los principios sociales» y que, por tanto, la lógica se genera en la comunidad global, y esto es lo mismo que defienden Wittgenstein y Cavell cuando afirman que la comunidad puede preceder al juicio y que el juicio puede preceder a la selección de los criterios, aunque parezca una locura desde el punto de vista de la racionalidad.

Algo similar ocurre (y, por consiguiente, aparentemente contrario al sentido común) en relación con el pensamiento creativo, en el momento en que los juicios preceden a la formación de criterios o que actúan ellos mismos como criterios. El artista y el inventor no necesitan por qué seguir reglas de forma consciente, pero en cambio los juicios que realizan son consecuentes con otros juicios que ellos u otros han realizado y que, por tanto, se proveen de sus comunidades y de los criterios que se han dado para realizar los juicios estéticos posteriores.

El pensamiento crítico y el pensamiento creativo son por lo mismo de alguna manera (y no siempre) las caras opuestas de la misma moneda y al mismo tiempo presentan una gran reversibilidad de criterios y de juicios. Para éstos la comunidad genera el contexto en el que serán los procesos, y también caracteriza el producto final.

Tomemos por ejemplo un grupo de *jazz* que está improvisando. Sus juicios innovadores no están determinados por criterios, sino por la influencia soberana de la comunidad de *jazz*. Es precisamente la comunidad la que está desarrollando un pensamiento creativo. Cuando un solista está actuando, es evidente que su improvisación va dirigida a los otros y son los otros los que le responden hasta que gradualmente la textura del trabajo va asumiendo la forma del diálogo o de una comunicación cara a cara, de hecho, por tanto, como comunidad. En efecto, la obra de arte generalmente suele ser una comunidad de juicios cuya comunicación interna con otro comprende el pensamiento que nosotros tratamos de captar en la forma de «significado» estético. El trabajo de arte, por consiguiente, es un modelo de comunidad —un modelo de comunidad de investigación— en el que la investigación o el proceso dialógico se precipitan en un diálogo interior al producto.

Podríamos resumir esto diciendo que en el tipo de pensamiento presidido por la racionalidad, la preeminencia es lógica; mientras que en el tipo de pensamiento presidido por la creatividad, lo dialógico predomina. Si queremos educar para un pensamiento de orden superior hemos de ofrecer oportunidades para la práctica de ambos componentes.

Es lo que Alvin W. Gouldner llama «la cultura del discurso crítico» en la que el buen discurso es aquel discurso que es capaz de explicitar sus propios principios y que se orienta conforme a ellos además de que enfatiza la necesidad de ser sensible y flexible al contexto. La cultura del discurso

crítico «es también relativamente más *reflexiva,* autónoma, capaz de más metacomunicación, es decir, de hablar sobre el habla... Y lo importante es que la cultura del discurso crítico impide la generación de dependencias hacia los hablantes que se imponen por su autoridad o por su estatus social a la hora de justificar sus afirmaciones... Desde ese momento las personas y sus posiciones sociales ya no son visibles en sus discursos. El discurso se vuelve impersonal. Los hablantes se esconden tras su discurso. El discurso parece que desnude, descontextualice y se autoafirme[12].

La demanda por el pensamiento crítico es evidente para aquellas empresas que se consideran a sí mismas devotas de la racionalidad y por ello ayudará a aumentar la calidad de la racionalidad interna a dicha empresa. Pero no acaba ahí. La demanda por un pensamiento crítico es comparable a la búsqueda de razones cada vez más potentes, esto es, de razones de orden superior, y ello a su vez coloca a los criterios en la cima de los operadores lógicos. Esto es lo que buscan los profesores cuando procuran que los estudiantes emulen razonamientos de profesionales y que fundamenten su pensamiento sobre criterios firmes[13].

Finalmente, querría comentar algo sobre la enseñanza de los roles de los criterios como factores indispensables en las tareas de clasificación y de evaluación, así como en el modo de utilizarlos para estos propósitos. Éste es el tipo de conocimiento práctico y teórico ausentes en el currículum actual. Un curso sobre la evaluación debería incluirse en cualquier currículum de ciencias sociales de forma que pueda aportar a los alumnos —especialmente a los de secundaria— la información y prácticas esenciales sobre cómo juzgan los profesionales y los artistas y de qué forma los estudiantes pueden utilizar los criterios en la realización de juicios aplicados a sus propias vidas. No obstante, debería ser responsabilidad de todo el proceso educativo mejorar el razonamiento estudiantil y la capacidad de juicio: no puede ser exclusivamente dependiente de un solo curso.

El pensamiento complejo: combinación de lo declarativo con lo procedimental

Sería falso afirmar que todos los expertos en pensamiento crítico reconocen la importancia de los criterios como guía del pensamiento. Ellos son plenamente conscientes de que sus recomendaciones sobre cómo se ha de tratar el pensamiento crítico son *normativas,* pero generalmente no especifican los criterios necesarios para poder tratar con dichas recomendaciones.

Ello podría mostrarse en una gran variedad de artículos, ampliamente difundidos sobre pensamiento crítico, pero permítanme centrarme en uno

de los más sólidos y trabados. Me refiero al artículo de Arnold B. Arons que abarca las formas en que puede potenciarse el pensamiento crítico en la educación universitaria. Inicia su reflexión distinguiendo entre el conocimiento declarativo y el procedimental u operativo. El conocimiento declarativo se basa en los hechos; el conocimiento procedimental implica la comprensión de los orígenes y supuestos del conocimiento declarativo. El conocimiento procedimental incluye además «la capacidad de uso, aplicación, transformación o reconocimiento de la relevancia del conocimiento declarativo en situaciones nuevas»[14]. Me parece que esta distinción entre el conocimiento declarativo y el procedimental u operativo nos puede ser útil. Y si ahora reviso mi afirmación precedente me doy cuenta que me he guiado por ciertos criterios, los de la *utilidad, verdad y corrección*. Para la información denominada «hecho» es en efecto un hecho si se pliega al criterio de *verdad;* los procedimientos implicados en el conocimiento operativo se juzgan presumiblemente en términos de su *corrección;* y la distinción entre lo declarativo y la verdad satisface al criterio de *utilidad*. Por ello incluso las generalizaciones que hacemos sobre el pensamiento crítico, aquellas generalizaciones más amplias, se enmarcan bajo los criterios que aceptamos y que habitualmente apelamos.

Lo mismo podría comentarse respecto a los diez «Procesos de pensamiento y de razonamiento que subyacen al análisis y la investigación[15]» que también cita Aron. Son realmente útiles, y por ello los resumiré para los lectores mostrando cómo dichas recomendaciones apelan implícitamente a criterios procedimentales tales como la adecuación, la consistencia, la posibilidad, la validez y la relevancia y a su vez a criterios conceptuales como la evidencia, la observación, la inferencia, la factibilidad, la inducción y la deducción:

> 1. Estudiar alguna materia o problema planteando conscientemente las siguientes preguntas: ¿Cómo lo sabemos?, ¿Por qué creemos o aceptamos que...?, ¿Qué evidencia lo demuestra?
> 2. Ser clara y explícitamente conscientes de las carencias en la información que obtenemos y siendo capaces de tolerar la ambigüedad y la incertidumbre resultantes.
> 3. Discriminar entre la observación y la inferencia, entre los hechos acaecidos y las conjeturas siguientes.
> 4. Reconocer la necesidad de utilizar sólo aquellas palabras propias de definiciones anteriores, basadas en una experiencia compartida a la hora de formular una definición nueva o de construir una terminología técnica.
> 5. Probar los supuestos implícitos e inarticulados junto a líneas de razonamiento.
> 6. Concluir inferencias de las evidencias y reconocer cuándo ello no puede hacerse.
> 7. Realizar razonamientos hipotético-deductivos; por ejemplo, dada una situación particular, aplicarle principios provenientes de conocimiento relevante o bien anticiparse abstractamente en cuanto a los posibles resultados que puedan producirse al incorporarse cambios en el sistema.
> 8. Distinguir entre el razonamiento inductivo y el deductivo.
> 9. Comprobar nuestro propio razonamiento en cuanto a su consistencia interna y desarrollando una autoconfiabilidad intelectual.
> 10. Ser autoconsciente de nuestro propio razonamiento: reconocer los procesos que ponemos en

> marcha, escoger los más apropiados y asegurar que pueda operarse conscientemente la transferencia de estos métodos de razonamiento de contextos familiares a aquellos no familiares.

Aron denuncia constantemente la inestabilidad que muestran los profesores frente al razonamiento aritmético, sus fallos a la hora de comprender los conceptos científicos básicos y su incapacidad para incorporar un razonamiento histórico (siendo frecuente, en cambio, que se centren sólo en los «hechos» históricos). Pero evidentemente la responsabilidad de ello no recae en el profesorado:

> Me gustaría insistir mucho más en que dichas incapacidades docentes antes apuntadas *no son* culpa del profesorado. Las entradas que necesitan modificarse en esta metáfora retroalimentadora están en *nuestras* manos, es decir, en las manos de las escuelas de formación del profesorado y de las universidades. Nosotros somos los *únicos* que estamos perpetuando esta situación y que no ponemos remedio a estas discapacidades sin elevar las capacidades de razonamiento abstracto en las ocasiones que nosotros disponemos. *Somos* los únicos responsables de que el profesorado sea como es[16].

Más adelante comentaré otras cuestiones sobre la responsabilidad de la universidad en la situación escolar.

Hacia el pensamiento complejo: por una apuesta filosófica de currículum

Me gustaría concluir este capítulo insistiendo sobre la distinción efectuada por Aron entre el conocimiento declarativo y el procedimental u operativo, pues nos lanza un buen cable para hallar el engranaje entre el pensamiento de orden superior y el pensamiento complejo. La definición que di de pensamiento complejo era «la combinación de un pensamiento sustantivo con uno procedimental». Aron nos sugiere que ésta es precisamente la combinación entre el conocimiento declarativo y el operativo junto a mi anterior afirmación de que el pensamiento de orden superior resultaba de la combinación del pensamiento crítico y del creativo. Intuyo que con la ayuda de Aron podemos acercarnos más claramente a la noción del pensamiento *complejo*.

Si proponemos la incorporación de la filosofía como eje transversal al currículum, los efectos no serán en absoluto la desmembración del resto de áreas disciplinares, sino que veremos cómo la filosofía se torna una materia moldeable que amalgama y enriquece a las otras (Fig. 7).

Ello nos ayudará a comprender cómo pueden interpenetrarse la filosofía junto a otras materias de manera que formen un pensamiento complejo que sustituya a las formas angostas y reduccionistas del tipo de pensamiento que nos hace errar en nuestros juicios vitales.

SUST ANTIV O

PROCEDIMENT AL

	HUMANIDADES (Lengua y literatura)	ESTUDIOS SOCIALES	SALUD	MATEMÁTICAS	ARTE	CIENCIA	FIL OSOFÍA
LÓGICA							
ESTÉTICA							
ÉTICA							
MET AFÍSICA							
EPISTEMOL OGÍA							
FIL OSOFÍA SOCIAL							
FIL OSOFÍA DE L A CIENCIA							

Figura 7

No estoy afirmando en absoluto que sólo a través de la incorporación de la filosofía al currículum seamos capaces de producir un pensamiento complejo en educación. Cualquier disciplina que añada al pensamiento disciplinar la enseñanza del pensar (o metodología) sobre el pensamiento en dicha disciplina es también una apuesta para la formación del pensamiento complejo en la escuela. Pero precisamente esta apertura de las disciplinas hacia su propia reflexión —hecha con los estudiantes— sobre su propia metodología: sus supuestos, sus definiciones, sus comprensiones idiosincrásicas, su autoimagen, sus razonamientos y sus criterios, nos indican que estamos frente a un movimiento de orientación filosófica. Necesitamos, pues, de ambos, de la filosofía para el currículum y del pensamiento complejo en las otras disciplinas.

[1](1988) *Educating Reason.* London: Routledge. Siegel se ha destacado por la formulación de su frase «orientado adecuadamente por razones» en su artículo «Teaching, Reasoning and Dostoievski's *The Brothers Karamazov»,* en P. W. Jackson y S. Haroutunian-Gordon (eds.) (1989), *From Socrates to Software: The Teacher as Text and the Text as Teacher.* Chicago: National Society for the Study of Education, 115-134.

[2]Al tratar los criterios he limitado la discusión sobre la relevancia a la cuestión de la jurisdicción. Un criterio que no tenga jurisdicción sobre algún campo, hablando de forma estricta, es irrelevante para dicho campo. No obstante, sería deseable poder utilizar una noción más flexible y amplia de la relevancia, tal como nos la ofrece D. Wilson y D. Sperber: «Podemos afirmar que la relevancia de una proposición aumenta con el número de implicaciones contextuales que produce y decrece en función al aumento de la cantidad de necesidades de procesamiento que se requiere para obtenerla» [«Inference and Implicature in Utterance Interpretation», en Terry Myers, Keith Brown y Brendan McGonigle (eds.) (1986), *Reasoning and Discourse Processes.* New York: Academic Press, 249. También consultar, en el mismo volumen, la crítica de Y. Wills, «Relevance and Beliefs», 265-270.]

[3]Véase Walter R. Fisher (1978), en «Toward a Logic of Good Reasons», *«Quarterly Journal of Speech* 64 376-384: «Cualquier sistema de evaluación es circular... yo no pretendo evitar la circularidad; todo lo contrario el aumento del diámetro del círculo que es el que contiene ‘ buenas razones'» (p. 377). Sobre este punto, véase también Abraham Kaplan (1964), *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science.* San Francisco: Chandler, 362-363.

[4]Me refiero evidentemente a los magníficos libros de Justus Buchler (todos publicados en New York por Columbia University Press), *Toward a General Theory of Human Judgement* (1951), *Nature and Judgement* (1955), *The Concept of Method* (1961) y *Metaphysics of Natural Complexes* (1966).

[5]Lewis en *Convention* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969) se refiere a las convenciones como regularidades que cualquiera en una población dada tiende a conformar y espera que los demás también las conformen. La fuente de las expectativas mutuas de los agentes es *a priori.* Véase pp. 35-41 y 78-79.

[6]Véase el trabajo magistral «Measurement» de Morris R. Cogen y Ernest Nagel (1934), en *Introduction To Logyc and Scientific Method*. New York: Harcourt Brace. 289-301. *[N. de la T.:* La versión en castellano de N. Míguez (1968), *Introducción a la Lógica y al método científico.* 2 vols. Buenos Aires: Amorrortu.]

[7]Esta noción proviene de Stanley Cavell (1979), «Criteria and Judgement», en *The Claim of Reason.* New York: Oxford University Press, 11. También es deudor de Roger A. Shinner's (1983), *Canfield, Cavell and Criteria*, Dialogue 22, 253-272, y A. John V. Canfield (eds.) (1986), *The Philosophy of Wittgenstein: Criteria*. Vol. 7. New York: Garland.

[8](1970) «The Road not Taken», *The Complete Poems of Robert Frost.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

[9]Richard Ellmann (ed.) (1973), *The Norton Anthology of Modern Poetry.* New York: Norton, 196.

[10]Cavell, «Criteria and Judgement», 30.

[11]*Ibídem,* 31.

[12](1979) *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class.* New York: Seabury, 29.

[13]Ludwig Wittgenstein (1953), *Philosophical Investigations* Oxford: Blackwell Publisher. Véase especialmente I, párr. 242. No es necesario recordar que casi todos los trabajos de Wittgenstein aluden de una forma u otra al problema del criterio. Un aspecto aparece en *On Certainty:* «…algunas proposiciones quedan exentas de toda duda y funcionan como bisagras sobre sí mismas» (párr. 341). ¿Qué mejor descripción de la forma en que operan los criterios podría ser ésta, la de bisagras sobre las que pivotan nuestros juicios? Las cuestiones que he estado revisando generalmente suelen darse por sentadas en las polémicas sobre los criterios, pero es precisamente a partir de estas cuestiones como suelen iniciarse los estudios filosóficos sobre la naturaleza de los criterios; es por ello por lo que será de utilidad acercarnos a los trabajos de Urmson (1950), «On Grading», *Mind* 59, 145-169, y Crawshay Williams (1957), *Methods and Criteria of Reasoning.* London: Routledge and Kegan-Paul, en especial las páginas 26-40 y 235-262. El artículo de Urmson se considera básico tal como manifiestan dos de sus discípulos: Bruce Vermazen (1979), «Comparing Evaluations of Works of Art», en W. E. Kennick (eds.), *Art and Philosophy* (2.ª ed.). New York: Saint Martins, 707-718, y George Dickie (1988), *Evaluating Art*. Philadelphia: Temple University Press, especialmente el cap. 9, «Comparison and Specificity». Es en la última obra en la que Dickie articula la noción de las parrillas o matrices criteriológicas a través de las cuales podemos comparar las obras de arte en relación a criterios individuales determinados anteriormente.

[14](1985) «"Critical Thinking" and the Baccalaureate Curriculum», *Liberal Education,* 71:2, 142.

[15]*Ibídem.*

[16]*Ibídem,* 154.

8. LOS CRITERIOS, ARTICULADORES DE PRÁCTICAS

Siempre hallamos bisagras, pivotes, mecanismos que articulan las prácticas, sean autocorrectivas o no. Frecuentemente se les suele llamar estándares: estándares de la comunidad, estándares artísticos, estándares profesionales, estándares de urbanidad, etc. En resumen, son normas, y es precisamente a estas normas a las que la gente apela cuando se ha de decidir cómo hacer algo «debidamente». Mayoritariamente la sociedad es normativa desde el momento en que especifica cómo casarse, cómo trabajar, cómo efectuar transacciones y cómo se ha de educar a la juventud, hasta articularse y codificar estas prácticas, si es necesario, bajo la forma de leyes y principios, o sea, de criterios explícitos. Las prácticas son metódicas, y es bajo un método u otro como se coordinan las actividades humanas.

Todas las sociedades tienden a marcar en los sujetos, desde la primera infancia, ciertos modos de pensamiento y de conducta considerados esenciales para la continuidad de la misma sociedad. Pero este adoctrinamiento raramente se detiene en la etapa infantil, pues los adolescentes considerados incapaces de pensar por sí mismos siguen sujetos a estos procedimientos. Suelen ser adultos benévolos los que les convencen de su inestimable ayuda para que aprendan lo que hay que creer y hacer. A estos ritos de iniciación suelen acompañar reconocimientos explícitos de que a estas edades la juventud ya ha desarrollado su pensamiento y su conducta guiada por criterios, de forma que no necesiten ya esa ruda insistencia a la conformidad. Llegados a este punto se nos plantea como interrogante si las vidas de estos jóvenes serán siendo reguladas por mandatos sociales tácitos o si su preparación ha de basarse en formarles como sujetos pensantes independientes y autónomos que puedan participar responsablemente en la variedad de comunidades mundiales.

El pensamiento crítico y la inculcación de la creencia

Ningún otro pensador ha trabajado más arduamente que Robert Ennis

para determinar lo que es el pensamiento crítico. Tendremos entonces que dirigir nuestra atención a su definición cuando afirma que el pensamiento crítico nos ayuda a decidir «lo que hay que creer y hacer». Su apuesta por la *creencia* y la *acción* es reveladora, ya que creer y actuar forman parte de toda práctica académica normal. Asimismo la escuela (según este autor) sería el lugar en el que aprendemos lo que hemos de creer y actuar en consecuencia. En nuestra realidad esta máxima circula de forma menos explícita. Se suele decir que la escuela es un lugar en el que hemos de aprender las cosas que se han de saber, pero la inferencia es clara: Si se nos hace conocer algo, suele ser para que nos lo creamos. Al leer la definición de pensamiento crítico de Ennis nos sentimos sumamente incómodos, pues coincide perfectamente con aquel lenguaje que expresa la necesaria interiorización por parte del estudiantado de las ideologías oficiales del modelo social dominante en el siglo xx; y dicho mensaje se difunde bajo el disfraz de que hay que ayudar al estudiantado a que piense por sí mismo, bajo la máscara de la racionalidad.

Si atendemos a la diferencia entre las prácticas académicas normales y aquellas alineadas al paradigma reflexivo observaremos que no hay tanta insistencia en estas últimas sobre el tema de la inculcación de creencias disfrazadas de «conocimientos». Todo lo contrario, en estas últimas sólo se les inculca a los alumnos/as a que acepten, al menos provisionalmente, la metodología de investigación en el aula. Éste es el procedimiento que la comunidad de investigación ha adoptado, de la que ellos/as también son miembros. Existen incontables situaciones objeto de investigación e innumerables procesos de investigación que hacen emerger una variedad de afirmaciones y de conocimientos, muchos de ellos con «garantía de asertividad». Las dudas de los niños y niñas en edad escolar provienen de sus amiguitos, de la clase; para los adultos quizá residan en la preocupación por la inflación, por el peligro medioambiental. Es precisamente debido a la elevada problematicidad de dichas cuestiones como el pensamiento crítico se erige como sumamente necesario para la población. La gente necesita el pensamiento crítico para poder tener la capacidad de evaluar y decidir la consistencia o la debilidad de los argumentos que circulan, y esto queda muy lejos de la simple apelación al pensamiento crítico como herramienta para saber lo que «hemos de creer». El pensamiento crítico es nuestro escudo frente al pensamiento acrítico y ante la acción irreflexiva.

Más aún, creo que el pensamiento crítico es mucho más válido para enfrentarse a las cuestiones fundamentales y a las preguntas existenciales que para contestar a los problemas técnicos para los que ya se arbitran procedimientos de resolución aceptables. Cuando nos planteamos cuestiones sobre la consideración de lo que es un ser humano, sobre la actitud de las personas frente a la naturaleza, sobre la finalidad de nuestras

propias vidas, es obvio que estos debates son lentos y su avance es a veces imperceptible, pero no obstante son dinámicos.

Entonces, si el propósito del pensamiento crítico no es ayudarnos a decidir en lo que hemos de creer, ¿cuál es su finalidad? Respecto a la cuestión del conocimiento y de la creencia, el pensamiento crítico también asume un rol indispensable: protegernos de la coerción o del lavado de cerebro al que nos someten aquellos que nos persiguen para que creamos en cuestiones sobre las que no hemos tenido la posibilidad de reflexionar o investigar por nosotros mismos. Existen fuertes poderes que coartan a los individuos en nuestras sociedades —los poderes económicos, políticos y militares—; son los más conocidos, cuyas metas suelen basarse en la aceptación de sus planteamientos sin resistencia ni reflexión. El blindaje escéptico que nos proporciona el pensamiento crítico no es tan potente en individuos aislados; sí es, en cambio, decisivo cuando está en poder de los colectivos. Estoy convencido de que es mucho más efectivo construir este armazón escéptico de pensamiento crítico en el estudiantado que inculcarle una serie de creencias de dudosa activación a largo plazo. El pensamiento crítico nos ayudará a decidir al menos qué razones *no* hemos de creer. Las tarjetas de visita gemelas que nos presenta Ennis —la creencia y la acción— sólo nos invitan a entrar en una típica confusión entre escolarización y educación. Es la escolarización, y no la educación, la que insiste en que hemos de someternos a la convencionalidad y a la conformidad en nuestros pensamientos y actuaciones. En cambio, la educación siempre insiste en la razonabilidad y en el ejercicio del buen juicio para que nos mantenga vigilantes y con la mentalidad abierta con respecto a nuestras creencias.

Se suele afirmar que la investigación y la creencia no son incompatibles (excepto para la creencia sobre la investigación en sí misma). Pero lo que no podemos hacer es seguir creyendo nuestro objeto de investigación. Cuando se inicia la indagación es debido a que han emergido ciertas evidencias que nos llevan a la necesaria suspensión de dicha creencia, y hasta que no se haya concluido la investigación reina el escepticismo. La autocorrección progresiva que acompaña a la investigación y las numerosas razones y evidencias que vamos descubriendo van reduciendo paulatinamente dicho escepticismo. Tras la conclusión o la resolución del problema nos encontramos con una renovada oportunidad para la creencia, pero será ésta una creencia reconstruida y transformada como consecuencia del mismo proceso de investigación que se ha dado.

Inmediatamente se alzarán voces que defenderán la consideración «meramente procesual» o «metodológica» de la razonabilidad y del juicio, en detrimento del «contenido». Pero hemos de aclarar que el contenido es indispensable para la producción de buenos juicios. Así si queremos que los/las estudiantes desarrollen la capacidad del juicio histórico, también les

hemos de exponer a la historia; si pretendemos formarles el juicio literario, deberemos entonces mostrarles la literatura, y si nuestra intención es que aprendan a formular juicios ecológicos, pues tendremos que ofrecerles a su vez temas de ecología. Pero es precisamente aquí, en la forma de enseñar —desde el modo crítico de intervención educativa—, donde se apreciará la diferencia. Si *todo* lo que pretendemos es que los estudiantes aprendan historia, literatura o ecología, entonces obtendremos pocos resultados en la mejora del juicio. Pero si pensamos que les hemos de enseñar críticamente la historia *de modo que* puedan desarrollar su capacidad de juicio histórico en vez de inculcarles nociones de patriotismo, es entonces cuando el contenido asume la función adecuada junto al método, sin prioridades.

En efecto, no es posible nunca enseñar directamente los contenidos disciplinares (únicamente podemos tratar *sobre* algún contenido disciplinar o bien enseñar *desde* cierta materia). Si el pensamiento crítico implica sobre todo *sensibilidad al contexto* entonces será solo a través del encuentro con contenidos particulares como podremos descubrir los contextos en los que se dieron y a los que hemos de ser sensibles. Sólo al enfrentarnos a la especificidad de los contenidos concretos estaremos dispuestos a sentir su innegable e ineludible existencia[1]. Es la irreductible particularidad o individualidad de los contenidos disciplinares específicos la que nos exige un estudio escrupuloso. Y frente a dichos encuentros hemos de preparar a los estudiantes en el ejercicio de la autocorrección que proporciona la investigación.

Finalmente, no es menos importante que los estudiantes inmersos en prácticas académicas comprendan el criterio de dependencia de todos los juicios y la dependencia del juicio de la investigación. Tendemos a considerar los criterios como si fueran máscaras lógico-esotéricas que ocultan a la población paraísos epistemológicos lejanos. Olvidamos que los criterios pueden aplicarse a cualquier acto mental aunque dichos actos no impliquen conscientemente el uso de criterios. La persona que exclama «¡La poesía de Shakespeare es magnífica!» puede que tome en consideración o no las diferencias entre Shakespeare y Bacon, entre la poesía y la prosa, entre «es» y «era», o entre «magnífica» y «majestuosa», pero juicios como éstos incluyen juicios expresados en la proposición, y estos juicios subsidiarios vienen guiados por sus propios criterios. Los nombres pueden aparecer como máscaras clasificatorias, los adjetivos y verbos como supuestos de evaluación, así como también los verbos, pero en cualquier caso, cuando se está tratando de clasificar o de evaluar, estos usos indican juicios y éstos son dependientes de criterios. Pero la naturaleza exacta del criterio a seleccionar será a su vez dependiente de la investigación y ésta de la orientación preponderante de racionalidad o creatividad que se le dé.

Las prácticas suelen estar preñadas de embotadas e irreflexivas rutinas, así como de competencias mecánicas. En cambio, cuando hacemos dichas prácticas permeables al pensamiento crítico, entonces reflexionamos críticamente previa y posterior a nuestras prácticas, por lo que éstas se tornan prácticas autocorrectivas, y las prácticas autocorrectivas llevan a la investigación[2].

En primer lugar nos preguntaríamos qué es lo que podemos conseguir desarrollando el pensamiento crítico práctico. Primeramente afirmaría que un mejor pensamiento y actividad y una mejor resolución de problemas. Un mejor pensamiento es condición necesaria para los aspectos posteriores de la práctica. Además pensar críticamente nos permite no sólo mejorar la resolución de problemas, sino también impedir y eludir problemas. No sólo nos capacitará para cualificar nuestra actividad, sino que a su vez orienta la acción hacia aquellos campos más relevantes y valiosos para nosotros.

Estos tres propósitos representan en sí mismos tres modelos de programas de pensamiento crítico. En el primer grupo encontramos aquellos programas dedicados al desarrollo cognitivo a través de la mejora de la lógica y la racionalidad. En un segundo grupo hallamos los programas que pretenden desarrollar los niveles de funcionamiento de destrezas: mejora académica, artística, deportiva, desarrollo moral, etc. En el tercer grupo aquellos programas que se centran en la mejora de la identificación y resolución de problemas. Evidentemente estos tres programas no han de por qué aplicarse de forma separada, sino que muchas veces se solapan. No obstante, aquellos del primer grupo enfatizan el razonamiento profundo, los segundos las destrezas que satisfacen criterios explícitos y los del tercer grupo las relaciones entre fines y medios. Otra forma de decirlo sería que los del primer grupo hacen hincapié en la orientación de la práctica mediante razones, los segundos en la orientación de la práctica por criterios y los terceros en la orientación de la práctica mediante hipótesis y consecuencias.

La orientación de la práctica mediante razones

Algunos aspectos de la «investigación ética» del proyecto Filosofía para Niños nos podrán ser de utilidad para ejemplificar lo anterior. Consideremos la siguiente perspectiva: Los niños y las niñas generalmente son bastante conscientes de la aprobación social o la desaprobación general de diversos actos. También se dan cuenta rápidamente que el maestro/a asume la autoridad moral y que ellos normalmente no se sienten capacitados para

cuestionar dicha autoridad. Ello significa que la investigación ética, la cual implica una parte importante de pensamiento autónomo sobre cuestiones morales, es compleja a la hora de llevarla a la práctica del aula. Por ejemplo, si un niño pega a otro, la mayoría de los/las compañeros/as estará convencido que pegar es malo y que la figura docente lo condenará. De ahí que los/las alumnos/as no tengan oportunidades para investigar aquellas situaciones que llevan a una acción. Imaginemos, en cambio, la situación contraria en la que el/la maestro/a se concentra en descentrar tanto la acción concreta como su autoridad de forma que está invitando al grupo-clase a que asuma su propia responsabilidad a la hora de considerar los sucesos y posicionarse frente a éstos. Entonces, en lugar de condenar rápidamente la acción, el/la docente investigará imparcialmente qué razones tienen los/las chicos/as para pegarse entre sí. Supongamos que alguien responde: «Es que no me gusta cómo se viste.» El/la profesor/a a su vez preguntará a la clase «¿Es ésa una buena razón?»: Los miembros de la clase entonces pasarán a sopesar tanto las *razones como los actos*. Todos a la vez, gritarán: «¡No, *ésa* no es una buena razón!» Sucesivamente, los/las chicos/as van esgrimiendo razones del tipo «Es que a lo mejor le tiró una piedra», y la clase deberá deliberar sobre dicha razón. Se trata entonces de que aprendan que todas las acciones éticas se mueven por razones y que por ello es importante pensar en dichas razones antes de actuar, ya que de lo contrario se encontrarían con la censura moral de sus iguales[3]. Y esto no es producto del mero consenso. La orientación la da la comunidad crítica que valora las razones de las acciones y no únicamente los actos aislados.

La objeción más corriente a esta perspectiva es que socava la base de la fuerte autoridad moral del/la profesor/a hacia una posición más débil dentro del grupo. En este sentido es absolutamente verdadero. El objetivo es descentrar el foco de la responsabilidad moral trasladándolo fuera del poder docente. No obstante, pensemos que la supuesta autoridad moral del/la docente no es tan poderosa para los alumnos como solemos creer. La autoridad moral docente suele apoyarse en la condición de adulto más que en la pericia del que sabe tomar decisiones éticas. Los/las estudiantes pueden respetar la eficacia de gestión del/la profesor/a a la hora de enfrentarse a problemas morales, que no es lo mismo a que lo respeten por su habilidad en ofrecer justificaciones racionales que apoyen o condenen alguna acción.

Es evidente que esta situación descrita nos es muy familiar a cada uno de nosotros, ya que sucede muy a menudo en la vida. Podemos recordarnos una y otra vez que comer en exceso es dañino, que fumar y beber alcohol es perjudicial, etc., pero seguimos haciendo estas cosas que condenamos. Lo mismo sucede con los/las niños/as. Son igualmente conscientes que mentir, robar y golpear son hechos condenados por los/las adultos/as como

incorrectos, y ellos no discrepan de este juicio. Su problema es evitar *hacer* lo que ellos mismos consideran incorrecto.

Si hemos aprendido algo del éxito de las terapias grupales de adultos es que en sus sesiones los grupos no se contentan exclusivamente con examinar las *explicaciones* de las conductas que globalmente condenan. Sino que necesitan explorar las razones a favor y en contra de dichos comportamientos, ya que es la única manera de que asuman una responsabilidad para consigo mismos. Sucede lo mismo en la infancia. Es insuficiente la sola prohibición de ciertas conductas. Tampoco basta con explicaciones causales. Se les ha de animar a que discutan y deliberen sobre las razones que hacen problemática dicha conducta —para nosotros y para ellos mismos— de forma que puedan proceder a determinar lo que consideran correcto o incorrecto basado en justificaciones razonadas.

La actividad basada en criterios

Detengámonos ahora en otra situación: Una miembro del equipo de natación de la escuela ha sido aceptada para participar en competiciones nacionales de buceo. Ella se ha entrenado con el monitor durante meses y meses para perfeccionar su estilo. Por tanto, se ha preparado en función a los criterios que utilizarán los jueces y es consciente de que ha de obtener la máxima puntuación en los baremos de cada criterio. Otra vez nos hallamos frente a la perspectiva de la «investigación ética», especialmente cuando todo el equipo más su entrenador, como comunidad, discuten la prioridad de los criterios y baremos relevantes para su actividad de natación y de buceo.

La orientación de la práctica por hipótesis y consecuencias

Esta perspectiva encuentra sus orígenes en los procedimientos de «resolución de problemas» propuestos por Dewey planteados por primera vez en *How We Think*[4]. Presentaremos una visión modernizada de ello:

Los ocho pasos para la resolución de problemas

1. Anima al niño/a a que autoexplore sus propias sensaciones y que las exprese. Por ejemplo: «Me siento irritada.»
2. Ayúdalo a que formule el problema en una sola frase: «Me siento irritada *porque Miguel se burla de mí.*»
3. Asiste al chico/a a que decida algún objetivo a conseguir como: «Me gustaría que Miguel dejase de molestarme.»

4. No ofrezcas soluciones. Ayúdalo a que elabore por sí mismo/a un listado de las múltiples soluciones, como, por ejemplo: «Yo también podría molestarle o gritarle.»
5. Intenta que luego anticipe las posibles consecuencias de cada solución pensada: «¿Qué pasaría si tú molestas a Miguel?» «Pues que a lo mejor me molesta aún más o me llegue a pegar.»
6. Ayúdalo a decidirse por la mejor solución. «Le gritaré.» Si se decide por una alternativa inapropiada, ofrécele —sin mermar su creatividad— otra opinión para proseguir en la deliberación.
7. Apóyalo a la hora de planificar cuándo o cómo puede realizarse la decisión tomada. Ayúdalo a anticipar posibles obstáculos: «¿Qué pasará si le gritas a Miguel y sigue molestándote?» La previsión de los posibles obstáculos en su actuación le hará sentirse más fuerte en su determinación.
8. Acabar concluyendo en la solución definitiva y evaluando sus efectos. Después invita al niño/a a que te explique cómo le fue[5].

Examinemos los supuestos implícitos en cada uno de estos ocho pasos:

1. Expresión de las *sensaciones y sentimientos* que indican la presencia de algún problema.
2. Identificación de la *causa* de dichas sensaciones y sentimientos (*formulación* del problema).
3. Selección del estado *final* deseado u objetivo (formulación del *propósito*).
4. Identificación de los *medios* (representación de la hipótesis).
5. Anticipación de las *consecuencias*.
6. Selección *entre* alternativas.
7. Diseño del *plan* de operaciones.
8. *Evaluación* de los efectos.

Considero que esto es un algoritmo simple: una secuencia de procedimientos de ocho pasos que ha de utilizarse cuando nos enfrentamos a situaciones problemáticas. Poner en funcionamiento este algoritmo parece ser que nos lleva a una demostración de una conducta racional.

Para muchas personas puede resultar natural pensar de esta forma. Pero en realidad para muchas otras es mucho más complejo de lo que parece. Cada uno de los ocho procedimientos exige una destreza considerable; y la combinación de todos ellos otra destreza aún superior. Y aunque este algoritmo parezca razonable y de sentido común es rara su utilización para los problemas de la vida cotidiana. En efecto, una persona impulsiva e irreflexiva puede tener varias dificultades para ejecutarlo. No obstante, Elias y Clabby, los autores de dicha propuesta, han comprobado experimentalmente su éxito.

En general, en lo que respecta a los algoritmos cognitivos de este tipo, estén diseñados para metas educativas o terapéuticas, deberíamos integrarlos en una concepción más amplia que incorpore la reflexión, la emergencia de la conciencia y el desarrollo de destrezas cognitivas, más que utilizarlos en sí mismos. Algunos de los estadios de este algoritmo incluyen razonamiento e incluso hasta juicios. Pero si no los inscribimos dentro de las prácticas de un pensamiento crítico, creativo y complejo, dicho algoritmo nos será de muy poco valor aunque prometa éxito.

Soy de la opinión que las perspectivas de resolución de problemas de

Spivack y Shure y las de Elias y Clabby pueden ser más beneficiosas cuando forman parte de una perspectiva pedagógica comprensiva orientada a la mejora de la investigación, el razonamiento, la organización de la información y las habilidades de traducción. Y precisamente esta superestructura la ofrece la filosofía. Existen otros programas de enseñanza para la resolución de problemas que bien podrían incorporarse a la perspectiva filosófica, pero la filosofía, en cambio, no podría nunca servir como componente de éstos, pues es más completa. Voces escépticas arguyen que estamos frente a una especie de imperialismo curricular. Difundir miedos fantasmales como éstos, no es precisamente muy atinado. Hasta ahora hemos podido comprobar que ha sido una educación preponderantemente no filosófica. Es hora ya de ver cómo será una educación filosófica.

Las conductas del razonamiento práctico

La pregunta más acuciante que se plantea el profesorado que pretende enseñar el pensamiento crítico es: «¿Cómo saber si estoy enseñando o no para un pensamiento crítico?» Esta pregunta es en sí misma una petición de criterios.

La definición que he ofrecido antes actúa a modo de soporte que se soporta sobre cuatro pies: la autocorrección, la sensibilidad al contexto, los criterios y los juicios. Lo que le interesa saber al profesorado es qué tipo de conductas se producen en el aula que podamos asociarlas a dichas categorías[6]. Pero aunque el/la docente observe que estas conductas se producen por separado, ¿puede concluir de ahí que está trabajando el pensamiento crítico en su aula?

Empecemos considerando algunos conceptos básicos por separado:

Indicadores de conductas de autocorrección en el alumnado

a) Sitúan los errores en el pensamiento de los otros.
b) Son conscientes de los errores de su propio pensamiento.
c) Elucidan expresiones ambiguas en los textos.
d) Clarifican las expresiones vagas de los textos.
e) Piden razones y criterios cuando no se han dado.
f) Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado.
g) Identifican inconsistencias en las discusiones.
h) Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.
i) Identifican falacias en razonamientos formales e informales.
j) Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.

Indicadores de conductas de sensibilidad al contexto

a) Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales.
b) Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista.
c) Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia.
d) Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos.
e) Exigen precisión en las traducciones.
f) Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto.
g) Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado.
h) Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes.
i) Notan diferencias entre situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes.
j) Buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas.

Indicadores de conductas de orientación por criterios

Dan ejemplo de:
a) Valores compartidos (Ideales, propósitos, metas, finalidades y objetivos).
b) Convenciones (Normas, regularidades, uniformidades, precedentes y tradiciones).
c) Esquemas comparativos comunes (Valores, propiedades o características compartidas).
d) Requisitos (Preceptos, especificaciones, estipulaciones y limitaciones).
e) Perspectivas (Áreas de interés, esquemas de referencia y puntos de vista).
f) Principios (Supuestos, presupuestos y relaciones teóricas o conceptuales).
g) Reglas (Leyes, regulaciones, baremos, cánones, ordenanzas y directrices).
h) Estándares (Criterios para determinar el grado de satisfacción necesaria para satisfacer un criterio).
i) Definiciones (Conjuntos de criterios que juntos asumen el mismo signifiicado que la palabra a tratar).
j) Hechos (Lo que hay, expresado mediante afirmaciones confiables).
k) Pruebas (Ejercicios o intervenciones con el propósito de elicitar hallazgos empíricos).
l) Propósitos (Metas, finalidades u objetivos que mediante su desarrollo conocemos la dirección de nuestra actividad).

Indicadores de conductas de juicios razonables

Ejemplos aportados:
a) Acuerdos tras deliberaciones.
b) Veredictos tras ensayos o encuestas.
c) Decisiones como administradores, ejecutivos, padres, profesores, etc.
d) Determinaciones: hallazgos conclusivos tras procedimientos indagativos.
e) Soluciones a problemas reales o teóricos.
f) Clasificaciones o categorizaciones.
g) Evaluaciones de funcionamiento, servicios, objetos, productos, valoraciones, etc.
h) Distinciones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.
i) Conexiones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.
j) Deliberar creaciones, discursos o acciones intencionales.

Querría matizar que los ejemplos de criterios y de juicios listados arriba son ejemplos de *tipos*; para una mayor profundidad deberíamos remitirnos a la excelente taxonomía de Ennis que mencioné antes. Evidentemente que no es tarea fácil preparar al profesorado para que reconozca estas dimensiones comportamentales intrínsecas a la formación para un pensamiento crítico tal como lo he definido. Sin duda para ello sería necesario renovar considerables aspectos de los programas actuales de formación del profesorado. Y supondría entonces iniciar una amplia y profunda reforma educativa que permitiese la emergencia y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

La enseñanza para la conexión, la transferencia y la traducción

Uno de los problemas actuales de la educación es que el alumnado adquiere porciones aisladas de conocimiento como cubitos de hielo en una coctelera que se mantienen inertes e incapaces de interactuar unos con otros. Por tanto, los reformadores educativos se esfuerzan en conseguir que los/las niños/as construyan puentes que permitan la conexión de un campo a otro de conocimiento, puentes tales como el descubrimiento de variables intervinientes, los términos medios, los eslabones perdidos y todo tipo de medios que permitan la conexión entre los conocimientos adquiridos. Se hace hincapié también en el desarrollo de destrezas generales que no son específicas de ninguna disciplina y que puedan ser transferibles de una materia a otra. Y finalmente, también se investiga sobre diversos sistemas simbólicos, de lenguajes o comunidades, que permitan a los estudiantes traducir los conocimientos de un campo a otro en su aprendizaje.

Podemos tomar un ejemplo de la conexión en el razonamiento clasificatorio. Si presentamos al alumnado un ejercicio de complitud como: «Todos los londinenses son ....», «Todos los británicos son ....», y por tanto «Todos los londinenses son británicos» no se les limita a dar una sola respuesta, pero evidentemente se les exige que encuentren un término medio que conecte los residentes en Londres con los residentes en Gran Bretaña. O también podemos ofrecer a los estudiantes otra práctica conectiva alternativa poniéndoles la cuestión «Los residentes en Inglaterra» y preguntándoles con qué campos conecta. Entonces podemos movernos hacia otros conceptos, preguntando cuestiones del tipo «¿Qué actividad y características tienen en común?» y «¿A qué campos de conocimiento nos conecta este término?».

David N. Perkins y Gavriel Salomon nos aportan varios ejemplos de transferencia al distinguir entre transferencia de «banda estrecha» o de

«banda amplia»[7]. Realizamos una transferencia de banda estrecha cuando siendo altamente competentes en la conducción de un coche no encontramos dificultades para conducir un camión. Las habilidades necesarias para conducir el camión son suficientemente congruentes con las necesarias para el manejo del coche, por lo que podemos sencillamente extrapolarlas unas de otras. En el caso de la transferencia de banda ancha, los dos campos de aplicación no están relacionados sino bastante distantes.

En cuanto a la traducción, el caso paradigmático es la traducción de un lenguaje natural a otro.

Por ejemplo, aquellos estudiantes que quieren aprender francés o español tendrán menos dificultad si conocen el latín como lengua clásica debido a las similitudes que aquellos que nunca la han estudiado. O, por ejemplo, la lógica aristotélica nos provee de un lenguaje altamente simplificado pero universal. También podemos comparar construcciones paralelas entre las artes, por ejemplo, las estructuras poéticas y las musicales, o los tratamientos fotográficos y los pictóricos de la naturaleza, o las redistribuciones arquitectónicas de las masas en el espacio con las escultóricas.

Sin duda, estas tres estrategias —la conexión, la transferencia y la traducción— exigen que los estudiantes dominen el razonamiento analógico. Las posibles conexiones a establecer pueden ser evidentes o complejas de desvelar, pero no obstante su grado de dificultad, siempre será necesaria una inmersión intensiva en prácticas analógicas. Esta habilidad se desarrolla tanto a través del aprendizaje de las humanidades, de las artes como de las ciencias. Es la habilidad más común presente entre las habilidades creativas y la más imaginativa entre las habilidades analíticas. Sólo si cultivamos las habilidades analógicas con el mismo fervor que otros aprendizajes como las matemáticas podremos asegurar que se está formando una flexibilidad intelectual con suficientes recursos para que se opere la traducción y la transferencia.

¿Por qué es deseable el pensamiento de orden superior?

Ya he explicado anteriormente que el pensamiento crítico está orientado preponderantemente por criterios de forma que podamos realizar juicios racionales, y para ello he presentado en otro apartado ejemplos de tipos de criterios que nos permiten identificar cuándo una dimensión determinada del pensamiento es crítica. Mientras que tanto el pensamiento crítico como el creativo son sensibles al contexto, la diferencia fundamental entre ellos es que el pensamiento crítico está orientado básicamente por criterios

formulables de modo discursivo, y en cambio, el pensamiento creativo está orientado por la cualidad no-discursiva de la situación en la que se está generando la investigación creativa. Desde el momento en que esta situación es idéntica al contexto de la investigación, podemos afirmar entonces que el pensamiento creativo no sólo es sensible al contexto, sino que viene orientado por éste.

Al considerar el pensamiento de orden superior como producto de ambos, el pensamiento crítico y el creativo, podría parecer que se diese una relación contradictoria entre criterios y contextos. Pero, de hecho, cualquiera que haya participado o sido testigo de un diálogo de primera clase reconocerá que dicha confrontación no existe. Al contrario, se da una interacción entre lo discursivo y lo no-discursivo, entre lo crítico y lo creativo, de forma que los aspectos discursivos de la situación problemática toman como referencia los criterios orientadores, mientras que los aspectos no discursivos se orientan situacionalmente. Entonces, al afirmar que seguimos a la investigación allá donde se dé, queremos decir que desvelamos los indicadores problemáticos de nuestras situaciones para explorarlos y desarrollarlos. Lo mismo hace el novelista cuando se deja llevar por la fuerza del borrador, o cuando el pintor no tiene más remedio que atender a las exigencias del proyecto esbozado. W. H. Auden nos lo explica de la siguiente manera:

> En los primeros estadios de la composición, el poeta ha de actuar como un tirano; la decisión de escribir esta frase y no otra suele ser muy ardua y lo imponen la misma desarticulación y contradicción iniciales del poema. A medida que el poema va creciendo, éste empieza a establecer de forma autónoma sus propias reglas internas; la provisionalidad de las reglas del autor se torna cada vez más débil hasta que, como si fuera mandatario electo en una democracia, el papel del autor se reduce a escuchar y ejecutar las demandas del poema que, por fin, ya sabe en lo que desea convertirse. En definitiva, al final el poema se autogobierna internamente, despidiendo al autor que se retira a la privacidad de su vida[8].

No queremos decir con ello que al pretender un pensamiento de orden superior algunos sujetos asuman una posición totalmente crítica y otros una actitud exclusivamente creativa, aunque ello pueda también ocurrir. Más bien todos los sujetos contribuyen tanto en los aspectos creativos como en aquellos críticos del diálogo, sucediendo lo mismo en el plano de la reflexión individual.

No obstante tengamos que ser capaces de distinguirlos entre sí, deberemos aceptar que no existe un pensamiento crítico o un pensamiento creativo totalmente puros. Es precisamente el pensamiento de orden superior el que lleva a la crítica y la creatividad.

¿Cómo diferenciaremos entonces el pensamiento de orden superior de aquel de menor calidad? Podríamos responder afirmando metafóricamente

que la calidad del pensamiento no es idéntica a la suma de sus factores críticos y creativos, sino su producto. Pero aún sigue siendo inadecuado. Cuando se están desarrollando las dimensiones creativas y críticas del pensamiento, ¿cómo sabemos que realmente mejoran?

Desde el punto de vista de la perspectiva heurística la contestación es evidente: Un pensamiento es mejor a medida que hace avanzar el producto de investigación. Pero desde una perspectiva algorítmica, la respuesta es otra: Un pensamiento es mejor a medida que internaliza más la metodología de investigación. ¿Cuál es nuestra opinión frente a estas dos concepciones de excelencia cognitiva?

Las claves ocultas de la calidad cognitiva

Para poder avanzar deberíamos detenernos antes en la distinción, tal como plantea Dewey, entre lo *instrumental* y lo *consumativo*. Cualquier episodio intelectual puede contemplarse como medio para lograr alguna consecuencia deseable o bien considerarse en sí mismo como posibilidad de complitud propia. Así puede ser valorado como medio o como fin en sí mismo. Pero sería un reduccionismo quedarnos sólo aquí, porque lo que funciona inicialmente como un medio, puede luego convertirse en una satisfacción en sí misma (Una persona puede disfrutar conduciendo su coche por puro placer independientemente de que éste le traslade de un sitio a otro.) Y lo que inicialmente aparece como fin en sí mismo, puede funcionar a su vez dentro de un vasto continuo medios-fines como un medio para alcanzar algún fin. (Una persona a la que le seduce la música puede buscar un empleo en algún establecimiento musical.)

Lo mismo ocurre con los actos del pensamiento. Podemos interpretar las deliberaciones que se producen entre los miembros de un tribunal sólo como medio para llegar al veredicto, pero también cabría la posibilidad de que los miembros del tribunal deliberen por el mero placer que les produce la disputa intelectual. El primer caso implica considerar el análisis de las relaciones entre *fines* y *medios*; el segundo caso necesita atender a las relaciones entre el *todo* y las *partes*.

Entonces al valorar las deliberaciones de un colectivo de estudiantes, parlamentarios, jueces, etc., desde la perspectiva consumativa, tendríamos que tomar conciencia de las formas de participación de cada sujeto como contribuciones metodológicas al todo, como haríamos al considerar la actividad total de una orquesta en términos de las habilidades que cada instrumentalista y la coordinación de todos ellos como partes, forman y embellecen una totalidad expresiva.

La relación entre el todo y las partes es fundamental en la experiencia estética y en la fase consumativa de toda experiencia. La relación entre medios y fines es prioritaria en el análisis ético de las dimensiones morales de toda experiencia. Cuando pretendemos evaluar la excelencia cognitiva, hallamos que los ejes ocultos en dichos juicios se refieren a conceptos binarios del tipo instrumental/consumativo, medios/fines, partes/todo. La familiaridad con los conceptos binarios es una característica más particular del pensamiento creativo que del crítico. Ello nos lleva a pensar que el juicio sobre la presencia de calidad cognitiva es más producto de una investigación creativa que de una investigación crítica.

Los criterios, indicadores de valores

El pensamiento crítico se atreve a pensar no sólo razonable, sino también juiciosamente. Es decir, pretende mediar entre argumentos diversos, variados puntos de vista y al mismo tiempo siendo sensibles al único contexto en que nos hallamos inmersos (en otras palabras, nosotros y nuestras circunstancias) manteniéndonos leales a los principios e ideales que nos comprometen.[9] En este proceso, nuestro pensamiento viene orientado entonces tanto por criterios como por valores.[10] Pero éstos no se excluyen mutuamente. De forma parecida a lo que sucede con los diagramas de Venn, hay algunos pertenecientes a un solo conjunto y otros pertenecientes a ambos.

Pongamos el sencillo caso de la evaluación de producto como ejemplo de pensamiento crítico. Un cliente, al entrar en un supermercado, intenta satisfacer dos tipos de *necesidades*: su apetito creciente y sus exigencias nutricionales. Siguiendo con el ejemplo, para comprender la nutrición hemos de tener presente dos tipos de *valores*: el ideal de salud y la oferta actual consumista de comestibles. La nutrición entonces estaría representada por la relación entre los valores reales y los valores ideales.[11] Para poder comprender esto, el comprador se fija en la etiqueta del continente del producto. La etiqueta dice yogurt. La proteína contenida en el yogurt viene especificada en el embalaje del recipiente. Pero además viene presentada de dos formas: en términos del peso real de la proteína contenida en gramos y en los términos del requerimiento diario mínimo de proteína para un ser humano adulto. Entonces este requerimiento mínimo es el necesario, mientras que el porcentaje contenido en el yogurt representa el grado mediante el cual este comestible cumple con el criterio proteínico. (Un ejemplo de niveles bajos de nutrición sería la ingesta de sólo el 20 % diario del mínimo requerido.)

El comprador toma en consideración todos estos factores, los decisivos para que se conviertan en criterios[12]. Se formula el juicio y éste puede defenderse fácilmente arguyendo las consideraciones que actúan como razones justificatorias. Evidentemente que hemos simplificado en exceso este caso como típico de un consumismo racional. Es sólo un ejemplo cotidiano, pero es bien cierto que cualquier intento por aproximarse o alcanzar un valor ideal a través de medios como los valores reales buscando su consistencia con el ideal es un ejemplo de construcción del bienestar, que suele ser un criterio que orienta nuestras acciones.

Con respecto al pensamiento, podemos seguir distinguiendo entre los valores reales y los ideales. Existe el valor real del pensamiento crítico y el valor ideal de la racionalidad; el valor real del pensamiento creativo y el ideal de la creatividad; el valor real del juicio y el ideal de la sabiduría. El movimiento dinámico que impulsa a los procedimientos reales de la medicina hacia la salud, o de la ciencia en dirección a la verdad, o del arte orientándolo hacia la belleza, se llama *investigación*. Es precisamente la investigación la que moviliza los procesos orientándolos hacia formas estáticas y decadentes o hacia los ideales. La investigación en sí misma no es la relación entre los valores ideales y los reales, sino que es el proceso que revela dicha relación.

De ahí que entonces la distinción entre valores y criterios es muy borrosa. Ambos orientan a los juicios; ambos pueden funcionar como fines; ambos pueden operar como medios. Podremos apreciar esto de forma más clara si nos detenemos en las «ideas regulativas» de la racionalidad y la creatividad. Seguramente las deseamos y estimamos a cada una de éstas (de ahí que se nos presentan como valores), y algo que nos permite apreciar lo que deseamos y valorar lo que estimamos nos indica que es un criterio.

No obstante, es necesario puntualizar que los seres humanos suelen estar mucho más de acuerdo en relación a lo que ellos consideran valores que en lo que consideran ejemplos de valores. Todos estaremos dispuestos a suscribir la racionalidad, pero no será acuerdo fácil el decidir cuándo un caso o una conducta concreta es racional o no. Todos deploraremos la mentira, pero será complejo decidir en la comunidad si alguna conducta verbal concreta ha sido una mentira o no. Ésta es la razón que hace insuficientes a los valores, por lo que han de ser complementados por los criterios —de forma que podamos decidir qué es lo que cuenta para un ejemplo de valor en concreto. En este sentido, los criterios actúan como los calibradores para los maquinistas o los termómetros para los meteorólogos. Son instrumentos independientes de los que dependen estos profesionales para poder coordinar de forma eficiente sus prácticas. Su valor reside en el modo en que nos ayudan a actualizar nuestros valores.

He dedicado mucha atención a los criterios —este capítulo y los dos anteriores— porque entiendo que los criterios son unos recursos muy potentes a la hora de evaluar la dimensión cognitiva. No obstante, los criterios no son infalibles; son productos de la experiencia y pueden ser superados por ella. Así como en una comunidad se elevan voces autoritarias y los límites entre lo legítimo y lo ilegítimo vienen borrados, también sucede aplicado a los criterios.

Aunque los criterios asuman una autoridad indiscutible en el pensamiento, no se ha de exagerar su importancia en otros campos tales como la experiencia, la vida y la naturaleza. Muchos procesos naturales funcionan sin pensamiento y se desarrollan sin razones, estándares o normas de ningún tipo. Nuestra experiencia viene determinada por nuestros juicios y nuestros juicios por nuestros criterios, pero no todo es determinable. Existe también la dimensión cualitativa de nuestra experiencia: esta alegría aquí y ahora; aquel pesar inmenso; aquella mezquina mirada; ese acto despreciable; esta melodía del alma; este gusto exquisito. Estos aspectos cualitativos de la experiencia tampoco son ajenos a los criterios; es precisamente debido a que poseemos criterios que sabemos de su valor. No obstante, sin estas experiencias, los criterios en sí mismos serían intrascendentes.

[1]*N. de la T.:* He traducido *thisness* por existencia.

[2]Véase John Dewey sobre los juicios prácticos en (1917) *Essays in Experimental Logic.* Chicago: University of Chicago Press, 183-216.

[3]Este párrafo está citado por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp (1989), «How are Values to Be Taught?», en *Ethics in Education,* 9:2, 2-3.

[4]Ed. revisada, 1933, Boston: Heath. *[N. de la T.:* versión castellana (1989) *Cómo pensamos,* Barcelona: Paidós.]

[5]Este procedimiento de ocho pasos viene citado en (1986) «How to Teach Decision- Making to Kids» en *U. S. News and World Report,* 21, 64, a partir de una discusión sobre la perspectiva de resolución de problemas de Maurice J. Elias y John Clabby. Véase también Elias y Clabby (1988), «Teaching Social Decision Making», *Educational Leadership*, 52-55, y George Spivack y Myrna Shure (1974), *The Social Adjustment of Young Children.* San Francisco: Jossey-Bass.

[6]Es posible conseguir instrumentos para evaluar el pensamiento en los niños y niñas de Educación primaria. Aunque aparentemente no sean muy efectivos para evaluar el juicio infantil, existen algunos que abordan con mayor o menor éxito el razonamiento infantil. Me gustaría resaltar aquí el *New Jersey Test of Reasoning Skills* (Upper Montclair, N. J. : IAPC 1983). Un instrumento para evaluar posibles cambios en las actitudes docentes frente al potencial cognitivo del estudiantado puede encontrarse en el *Cognitive Behavior Checklist* (Upper Montclair, N. J.: IAPC 1990).

[7](1988) «Teaching for Transfer», *Educational Leadership,* 22-32.

[8](1957) «Squares and Oblongs», en Ruth Nanda Anshen (ed.), *Language: An Inquiry into Its Meaning and Function.* Port Washington, N. Y.: Kennikat, 177.

[9]Para Aristóteles la premisa mayor de un silogismo suele implicar un conocimiento, mientras que la premisa menor supone una experiencia práctica. Cuando tenemos ambas («Los alimentos dietéticos son

completos», y «El pollo es un alimento dietético»), sencillamente hacemos lo que es lógico, no debido a que la lógica nos instruya, sino porque son instrucciones lógicas. Luego simplemente nos comemos el pollo (véase la *Ética a Nicómaco*, McKeon, 1029).

[10]Los valores reales —al menos aquellos que denominamos reales— se asemejan a lo que Spinoza define como bienes verdaderos: «Se suele concebir el carácter humano como algo más estable de lo que realmente es y se entiende que no hay razones por las que no se tenga que adquirir dicho carácter. Por tanto, él se dispone a buscar aquellos medios mediante los cuales se pueda alcanzar este grado de perfección y denomina a todo aquello que sirva a estos medios como el bien verdadero. El bien mayor es aquel que nos permitirá alcanzar conjuntamente con los otros individuos dentro de lo posible, la posesión de este carácter». *(The Chief Works of Benedict de Spinoza,* Tr. R. H. M. Elwes. London, 1887, II, Iff.)

[11]Charles Taylor defiende que existen buenos y malos razonamientos prácticos. El buen modelo representa un «razonamiento para la transición»: «Su objetivo no es establecer que cierta posición sea absolutamente correcta, sino que hay posiciones superiores a otras. Esto tiene que ver de forma implícita o explícita, abierta u oculta, con las proposiciones comparativas. Podemos pensar que una de estas afirmaciones comparativas estará bien fundamentada cuando identifiquemos que el motivo que la ha originado constituye un tránsito epistemológico de A a B. Eso es algo que realizamos al mostrar, por ejemplo, que transitamos de A a B identificando y resolviendo una contradicción en A o una confusión relativa a A… El foco de esta prueba racional se centra cuando manifestamos que esta transición ha consistido en una reducción del error». Por otro lado, Taylor nos muestra el modelo incorrecto de razonamiento práctico: «Nuestra tradición epistemológica constantemente nos lanza a la formulación de argumentos de transición erróneos. Nos propone buscar "criterios" para decidir sobre ciertas cuestiones, por ejemplo algunas consideraciones que puedan establecerse al margen de las perspectivas encontradas, pero que no obstante serán decisivas. Pero no siempre existen estas consideraciones. Pues mi perspectiva viene definida por intuiciones morales que poseo, por medio de las cuales yo me oriento. Si hago una abstracción de éstas me vuelvo del todo incapaz para comprender cualquier argumento moral. Sólo se me podrá convencer de que cambie la lectura de mi experiencia moral, y en particular la lectura de mi historia de vida, y de las transiciones que ha habido en ella —o que incluso llegué a rehusar—». Charles Taylor (1989), *Sources of the Self.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 72-73. Es difícil poder imaginar que alguien identifique una contradicción sin un criterio sobre las contradicciones, o cómo se pueda detectar una cuestión epistémica sin un criterio sobre las cuestiones epistémicas, es decir, es casi imposible entender el hecho de que aunque no tomemos en consideración los criterios, podamos actuar sin ellos. No obstante, el punto de vista de Taylor se puede asumir desde el momento que afirma que los razonamientos prácticos dependientes del uso de criterios (lo que yo denomino pensamiento crítico) es un buen razonamiento práctico, mientras que los razonamientos prácticos que pretenden emplear criterios, pero que de hecho se orientan por nuestras intuiciones morales son incorrectos y erróneos. Él nos invita a no confundir el rol de un pensamiento creativo orientado por el contexto con el rol que asume un pensamiento crítico orientado por criterios, y del valor que esto asume para la investigación. El punto que quiero destacar aquí es que una investigación válida exige tanto un pensamiento crítico como uno creativo y que se erige sobre los valores así como sobre los criterios.

[12]Para un análisis del papel de los valores y de los criterios en la orientación de los juicios, véase Thomas S. Kuhn (1977), «Objectivity Value Judgment and Theory Choice», *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press, 320-339. Un trabajo analítico más reciente es el de Allan Gibbard (1990), *Wise Choices, Apt Feelings: A Theory of Normative Judgements.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Véase en particular el capítulo «Communities of Judgement» 233-252.

9. LA FUERZA DEL JUICIO

Se suele afirmar que la pericia en el juicio es resultado de los principios o de la práctica. Los juicios basados en principios son aquellos que vienen orientados por estándares, criterios y razones. La enseñanza del juicio orientado por principios implica que los/las estudiantes interioricen aquellos principios que regularán sus juicios. Los juicios prácticos, en cambio, son el resultado de la experiencia, y su mejora se basará en el análisis cada vez más pormenorizado de la experiencia hasta perfeccionar sus juicios.

Precisamente en la actualidad este debate es crucial. En las áreas de conocimiento más teóricas se enfatiza la adquisición de principios; en aquellas áreas más artesanales, artísticas, profesionales o tecnológicas se hace hincapié en la necesidad de la reflexión sobre la práctica. Es evidente que ambas perspectivas son necesarias. Pero la pregunta referente a la formación del juicio en contextos educativos sería: ¿No obstante, son suficientes?

Antes de proceder a tratar esta cuestión con cierto detenimiento, se me impone otra pregunta, cuestión que muchos/as educadores/as tienden a plantear, y cuyo razonamiento sería aproximadamente el siguiente: «Y bien, ¿por qué razones hemos perdido tanto tiempo en discutir sobre los juicios? El juicio no aparece en el currículum como área de responsabilidad educativa. Nunca lo ha sido. Los chicos vienen para aprender conocimientos. Si los utilizan de una forma u otra, ése es su problema. Nunca hemos negado la validez de aprender a razonar. Pero sólo nos faltaría ahora tener que enseñar el juicio. Nadie nos lo ha enseñado a nosotros, ni cómo tratarlo en contextos escolares, y dudo que nadie sea capaz de ello.»

Padres y madres tienden a aceptar resignadamente este argumento, aunque no sin un cierto pesar. Desde el momento en que se dan cuenta de la pobreza de juicio de sus hijos/as, se culpabilizan ellos de haber fracasado en este aspecto de su formación. ¿Mis hijos son impulsivos, irresponsables, o han desarrollado prejuicios hacia los demás? Este tipo de conductas —afirman los padres— son defectos de carácter, y dichos defectos se han de atribuir al tipo de educación familiar que han recibido más que a su escolarización. No obstante, estas explicaciones dejan frustrados a los padres. Aún aceptando la responsabilidad que recae sobre sus hombros, no ven otra

salida que el tratamiento escolar. La escuela, guste o no, se ha convertido en la sucursal del hogar, y por ello el desarrollo del juicio ha de ser una tarea compartida. Algunos padres tienden a pensar que la mejora de la capacidad de juicio de sus hijos se conseguirá mediante la aplicación de códigos morales muy estrictos. Pero hay otros que dudan de ello y nos dicen: «Quizás sí, pero la clave de la cuestión sigue siendo su capacidad de juzgar, y esto es lo que han de mejorar. Nuestros chicos y chicas han de aprender a distinguir lo auténtico de lo simulado, lo profundo de lo superficial, lo justificado de lo inconsistente. Han de aprender que el mundo en el que viven no es tan ingenuo como parece, que la violencia contra los inocentes y los desfavorecidos sólo puede definirse como injusticia aunque se pretenda convencer a las víctimas que ellas son sus propios verdugos y que se lo han buscado. Si las escuelas fueran capaces de formarles la capacidad del juicio, ellos se podrían proteger de los prejuicios y de las manipulaciones provenientes del adoctrinamiento. Entonces tendríamos productores y consumidores más conscientes, mejores ciudadanos y padres y madres. Entonces, ¿por qué no educarles para el desarrollo del juicio?»

Para muchas personas, esta pregunta se asemeja a la planteada por Henry Higgins: «¿Por qué una mujer no puede ser como un hombre?» No obstante, el problema que tienen los niños y niñas —o sea, el de hallar el sentido al mundo, el de realizar juicios sobre éste y actuar coherentemente— es muy serio. Tendemos a responder de modo muy «taxativo» al protestar cuando las escuelas no nos han enseñado a juzgar ni tampoco piensan hacerlo, de forma semejante al cínico comentario de Bertrand Russell: «Yo soy taxativo, tú eres obstinaz, él es un terco...» Hemos de emprender el camino para una educación que mejore la capacidad de juicio, pues sólo se hace camino al andar.

El juicio crítico y el juicio creativo

No deberíamos suponer que la mejora del razonamiento infantil conduce necesariamente a la mejora de su juicio, así como tampoco que la mejora del juicio nos lleva inmediatamente a la mejora de nuestras acciones. Nos movemos en el campo de la probabilidad, no en el de la necesidad.

La razonabilidad a formar en el alumnado vendría a ser la combinación del razonamiento y del juicio; lo que sucede es que la relación entre ambos es altamente compleja. Probablemente —sin estar seguros del todo—, se produce algún tipo de ósmosis mediante la cual se influyen recíprocamente, de forma que en última instancia los razonamientos informan a los juicios y los juicios a éstos. O, como afirma Santayana, todos los juicios están

constituidos por una simiente de razonamiento y todos los razonamientos maduran a través del juicio.

Los juicios críticos y creativos convergen entre sí de modo que nos permiten captar el mundo de forma semejante a como un par de tenazas sujetan los objetos. Un ejemplo de ello (a nivel de tercero o cuarto curso de primaria) sería un ejercicio sobre analogías en el que se pide a los/las estudiantes que clasifiquen u ordenen una serie de analogías. Las analogías ordenadas desde las más superficiales a aquellas profundas representarían una categoría problemática de juicios creativos. Los juicios evaluadores del estudiantado, a través de los cuales se les exigen sus razones, representarían el sostén crítico de aquellas tenazas. Pongamos algunos ejemplos:

1. Los pensamientos son para los sujetos que piensan como los zapatos para los zapateros.
2. La risita es a la carcajada como el gimoteo al llanto.
3. Las palabras son para los cuentos como las pepitas a las frutas.
4. Las ideas son para los niños como la memoria para los adultos.
5. Explicitar en el trabajo un conflicto es como quitarle la venda a una herida abierta.
6. Echarle vinagre a la pizza es como ponerle mostaza al yogur.
7. Pretender enseñar algo mediante pruebas objetivas es como inflar una rueda de bicicleta con una manguera.

Los niños y niñas de diez y once años agradecen las oportunidades que les brindamos para poder discutir sobre estas cuestiones, pero además nos sorprenden con su frescura al inventarse analogías y metáforas imprevisibles. Por ello han de aprender a utilizar este bagaje de creatividad y de iniciativa para el juicio. Llevado a un extremo no obstante podría caerse en la atrofia del juicio crítico debido a una profusión de creatividad que debilitase todo sentido de la orientación o responsabilidad.

No es fácil llegar a este punto. El pensamiento crítico frecuentemente se orienta hacia la construcción de algoritmos que eliminan a su vez la necesidad del juicio, mientras que el pensamiento creativo se orienta por procedimientos heurísticos que lo que buscan es el éxito de la tarea y no los propios medios en sí mismos. Los algoritmos entonces pueden llegar a producir razonamientos sin juicios, y pueden darse también juicios vacíos de razonamientos.

Si los/las educadores/as aprueban que los centros educativos han de responsabilizarse tanto del juicio como del razonamiento, entonces deberían promover planteamientos curriculares *ad hoc*. Ello se traduce en dar la posiblidad al estudiantado —cuando se topa con discrepancias que les asombran— de poder investigar dichas cuestiones complejas de forma que se acostumbren a dicha incertidumbre y sepan afrontarla por rutina. Por ejemplo, el alumnado se queda perplejo cada vez que las tiras de tornasol se vuelven rojas al contacto con los ácidos. Los chicos y chicas posteriormente

reconocerán que la conducta del tornasol no es anómala: se sigue de un principio rutinariamente observado que ya han adquirido.

En segundo lugar, otra estrategia pedagógica válida es estimular la creatividad en el alumnado favoreciendo el contacto con hechos extraordinarios. Los hechos asombrosos abren la puerta a nuevos descubrimientos y a renovadas impresiones. Mientras que el pensamiento crítico tiende a eliminar el asombro a través de la creación de estructuras equilibradoras, el pensamiento creativo tiende a contemplar aquel evento extraordinario como la sucesión de muchos otros más.

Por ello es por lo que el juicio crítico se contrapone al creativo del mismo modo en que las preguntas se oponen a sus respuestas. El rasgo característico del discurso crítico se fundamenta en posibilitar la articulación de juicios que responden a la cuestión «¿Cuál es precisamente la cuestión?». En cambio, la conducta singular de los sujetos creativos se orienta mediante la cuestión «Ahora que he inventado esta asombrosa obra, ¿a qué extraña —pero *a priori*— cuestión me remite?». Así el sujeto crítico busca aquellas preguntas que tomando la forma de interrogantes apuntan a la eliminación de la investigación. El pensador creativo se plantea cuestiones bajo la forma de respuestas que lleven a la perpetuación de la investigación. Aquellos maestros que deseen potenciar el juicio necesitan, por tanto, estimular ambas formas de pensamiento y que éstas converjan entre sí.

La conjunción de lo universal y lo particular

Si se le pregunta a un grupo de estudiantes universitarios qué es lo que les viene a la mente cuando escuchan frases como «razonamiento lógico» y «juicios lógicos», ellos responderán citando ejemplos del tipo:

1. Todos los griegos son humanos.
Todos los humanos son mortales.
Por tanto, todos los griegos son mortales.

2. Si alguien es un hombre, entonces es mortal.
Sócrates es un hombre.
Luego Sócrates es mortal.

Este tipo de ejemplos son prototipos para los estudiantes más adelantados. Difieren en una variedad de formas. Hemos de notar la importancia de éstas: en el primer caso las premisas y la conclusión son universales, mientras que en el segundo caso la universalidad de las premisas se basa en la particularidad de la conclusión. El estudiante puede ser que se

incline a interpretar la diferencia indicando que el razonamiento del primer caso es universal y teórico mientras que en el segundo caso se muestra la aplicación de lo universal a lo particular. El primer caso es visto como una muestra de un juicio universal; en el segundo se muestra un juicio particular. El segundo caso es visto entonces como más cercano al pensamiento crítico, porque implica el uso de una comprensión teorética a la hora de tomar una decisión o una determinación práctica.

Los juicios lógicos son únicamente un tipo de juicios; existen innumerables formas distintas. Y el razonamiento lógico es sólo un tipo del razonamiento. Existen razonamientos parte-todo, y razonamientos medios-fines, a título de ejemplo. E incluso cuando estamos ejecutando algún tipo de tarea sobre un cierto conocimiento o cuando pretendemos defenderlo o coordinarlo, estamos otra vez implicados en procesos de razonamiento.

Si lo que pretendemos es potenciar el razonamiento y el juicio en educación entonces deberíamos trabajar con este sentido amplio de razonamiento y con estos distintos casos de juicios tanto creativos como críticos y tanto particulares como universales. En este sentido no tengo por qué ocultar mi preferencia por la formación de comunidades de investigación en el aula que desarrollen actividades intrínsecamente interesantes sobre diferentes materiales como relatos conceptualmente ricos y que después intenten reconstruir dichas historias ellos mismos. Ello provee un estímulo para que los estudiantes analicen los planteamientos comprensivos y para que desarrollen al máximo su pensamiento con los demás a la hora de leer y de pensar conjuntamente.

Hasta ahora hemos estado convencidos de que el aprendizaje de la lectura y de la escritura debería darse en los contextos disciplinares de la lengua y de la literatura. Pero si lo que realmente queremos es potenciar tanto las dimensiones analíticas como las creativas y los razonamientos universales así como los particulares, entonces deberíamos de situar la enseñanza de la lectura y de la escritura conjuntamente con la del razonamiento y de la expresión oral y de la escucha reflexiva en el contexto de las humanidades en general y especialmente en el contexto de la lengua y de la filosofía.

La filosofía contiene, además de otras cuestiones, un gran abanico de conceptos. Estos conceptos están encarnados o bien están ilustrados a través de las humanidades, pero precisamente es en la filosofía en donde pueden ser analizados, discutidos, interpretados y clarificados. Muchos de estos conceptos representan valores humanos muy profundos tales como la verdad, el significado y la comunidad. De hecho puede defenderse que la filosofía sería aquella dimensión de los valores humanos generables enseñable, así como el solfeo sería aquel aspecto conceptual y enseñable de la música. Sin la filosofía se tiende a desarrollar conductas que representan

estos conceptos de forma inarticulada y muda. Se lee a Homero y se acepta a Agamenón como justo. ¿Pero qué es la justicia? Sólo a través de una discusión filosófica se pueden aportar las condiciones para que a través de un proceso de investigación dialógica se responda a esta cuestión.

No obstante, no hay razón para no tener que presentar primero estos conceptos en una forma literaria encarnados y concretos para después desarrollarlos bajo la forma de la discusión y del análisis. Aún más, pues si queremos incorporar a los estudiantes a que se enfrenten mentalmente a las relaciones entre lo universal y lo particular deberemos empezar examinando las relaciones de amistad particulares, por ejemplo, sea entre Aquiles y Patroclo, bien entre Pedro y Juan, y así la amistad en general. De allí pasaríamos a analizar el ejemplo particular o la gran diversidad de verdades. Y poco a poco ir animándolos a considerar si tal cuestión es verdad en general, «la verdad».

La filosofía en la escuela primaria provee entonces un foro que permite a los niños y niñas reflexionar sobre sus valores y sobre sus propias acciones. Gracias a estas reflexiones los niños pueden empezar a vislumbrar formas de rechazo de dichos valores que no han sido evaluados o analizados por sus propios criterios. La filosofía entonces nos ofrece un foro en que los valores puede ser sometidos al criticismo. Quizá ésta es la razón principal por la cual hasta ahora se ha excluido la filosofía de la escuela primaria, pero para nosotros precisamente es la razón principal por la cual se ha de incluir. Consideremos, por ejemplo, el valor de la *tolerancia*.

Cuando en una sociedad un grupo asume una oposición autoritaria, otros grupos le solicitarán que sea más tolerante, y aquí la tolerancia se comprende desde un punto de vista no ambiguo. Pero si ningún grupo plantea supremacía tal como sucede en una sociedad pluralista, entonces puede llegar a ser hipócrita para un grupo el solicitar que tolere a los otros. Es por esta razón por la que la tolerancia como valor ha quedado fuera como valor de moda en contraste con la época de John Locke y Spinoza en la que el valor de tolerancia tenía una importancia crucial. Los estudiantes han de ser capaces de discutir y reconocer las diferencias de contexto, así como de preguntarse a sí mismos cuándo la lealtad se vuelve fanatismo hermético o cuándo la moderación es sencillamente una etiqueta de indiferencia. No es fácil averiguar cómo podríamos potenciar el juicio de los niños y que este juicio incluya también el examen cuidadoso de los valores subyacentes a dicho juicio.

Los tres órdenes del juicio

Un niño pequeño, justo tras haber observado a un gato corriendo por toda la habitación seguido en un cierto momento por un perro, puede formular los siguientes juicios:

> 1) Los gatos y los perros son realmente diferentes; 2) la persecución del perro ha causado la carrera del gato; 3) a los perros no les gustan los gatos. En otras palabras, cualquiera de estos juicios puede ser realizado por un niño en función de su estado de desarrollo lingüístico.

Por otro lado, si consideramos la importancia de potenciar el juicio en los contextos educativos, tendríamos que interpretar estos juicios como ejemplificaciones de tres distintos órdenes que se relacionan con los roles que juegan en los procesos de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, también en la vida del niño. Querría no obstante aclarar que mi objetivo no es en absoluto proponer una jerarquía general de juicios, sino simplemente sugerir algunas distinciones funcionales que pueden ser encontradas de forma operativa en los procesos pedagógicos.

Vamos a tomar el ejemplo que he mencionado antes, el del niño que observa a un gato y a un perro. El primer juicio es de diferencia, el segundo es un juicio causal y el tercero es un juicio ético. Este tipo de juicios a su vez expresan una serie de distinciones aún más amplias. Los juicios de diferencia pertenecen a un orden que también incluye juicios de semejanza y juicios de identidad; los juicios causales pertenecen a un orden que también implica los juicios analógicos, los hipotéticos y muchos otros; y los juicios éticos pertenecen a un orden que formula juicios sociales, estéticos, profesionales, juicios tecnológicos, así como muchos otros. Denominaré a éstos el orden de los juicios genéricos, el orden de los juicios de mediación y el orden de los juicios de culminación, no para sugerir que haya juicios intrínsecamente más importantes que otros, sino para plantear que en función de los propósitos que nos hemos planteado de potenciar el juicio en la escuela los tres tipos de juicios son necesarios.

En el discurso común, cuando la gente se refiere a los juicios en el fondo están planteando juicios de culminación porque son aquellos juicios aplicados directamente a las situaciones de vida cotidiana y de ahí que suelen ser éticos, sociales, políticos y estéticos. La gente que se implica en el discurso común puede que vea a los juicios de semejanza, diferencia e identidad excesivamente abstractos y lejanos de las situaciones cotidianas de vida. No llegan a reconocer cómo el tipo de pertenencia de las consideraciones de comparación y de contraste tienen mucho que ver con una afirmación u otra. Tampoco llegan a ser sensibles sobre el papel de mediación que desempeñan otros juicios a la hora de tomar decisiones o de resolver problemas.

Lo que podemos observar es que en la práctica de la realización de

juicios de culminación éstos pueden ser potenciados a través de ofertar práctica en la realización de juicios genéricos y de mediación (evidentemente además de aportándoles práctica directa sobre los juicios de culminación). Es gracias a los juicios genéricos como podremos encontrar la relación de conexión o de distinción o de diferenciación, y esto es lo que nos permite a nosotros generalizar o particularizar. Lo que sucede es que muchas veces los juicios genéricos suelen ser excesivamente formales en relación al uso que se hace de los juicios de culminación cuando se aplican directamente. Tendríamos que tener en cuenta muchas otras consideraciones a la hora de plantearnos la exquisitez de la complejidad de las situaciones en las que hemos de realizar juicios éticos, estéticos o profesionales. Por ejemplo, podemos tener claro que todos los crímenes pertenecen a la clase de los actos moralmente incorrectos y legalmente perseguibles, sobre la base de que los crímenes son actos que tienen muchas cosas en común con aquellos otros actos, «pero tener cosas en común» no es lo mismo que «pertenecer a la clase D» que es un juicio de pertenencia. Y aún así introduciendo este último juicio, estaremos aún muy lejos de poder afirmar que lo que X o Y hicieron fue incorrecto. Ya que, añadidos a los problemas de pertenencia, están los problemas de relevancia, de instrumentalidad, de inferencia, etc. La relevancia emerge cuando nos preguntamos la siguiente cuestión: «¿pero el criminal actuaba en autodefensa?» La instrumentalidad emerge a través de la cuestión «¿pero la muerte del señor Y es realmente consecuencia de lo que el señor X hizo?». Y la inferencia se nos plantea cuando nos planteamos si la conclusión de que lo que hizo X es erróneo se puede extraer de las premisas «todo crimen es incorrecto», «lo que hizo X fue un crimen».

Lo que estoy intentando defender, aquí es que en la preparación de un currículum orientado a la potenciación del juicio y del razonamiento infantil es necesario aportar una práctica continua en la realización de juicios genéricos y de mediación. Esto no supone afirmar que a los niños se les tenga que desanimar para que realicen juicios de culminación. Sino que sus juicios de culminación serán mucho más sagaces si éstos han podido practicar de forma temprana los juicios genéricos y de mediación.

Intentaré caracterizar los juicios en cada uno de estos órdenes. No obstante, se han escrito muchos volúmenes sobre cada uno de ellos y mucho más se tendría que decir. Referente al dominio de los juicios de culminación, éste es tan amplio y tan complejo que no me esforzaré en caracterizar completamente sus contenidos.

Juicios genéricos

Juicios de identidad. A medida que aumentan las semejanzas, se acerca la condición de identidad. La identidad es, por tanto, la condición límite del aumento de la semejanza. En el lenguaje natural, la identidad queda expresada mediante las frases como «es igual a A» «o es lo mismo que». Todas las ecuaciones matemáticas toman el principio de identidad por supuesto. Hacemos lo mismo cuando nosotros nos expresamos mediante tautología, definiciones e incluso sinónimos. Cuando nunca podemos afirmar que algo puede ser idéntico a otro o que algo puede ser idéntico a sí mismo, entonces nos encontramos frente a cuestiones de disputa filosófica.

Los juicios de diferencia. Éste es uno de los pocos tipos de juicio que tienen su propio nombre («distinciones»). Bajo él existen una serie de discriminaciones de distinto tipo: perceptuales (para observar lo que se distingue), conceptuales y lógicas. Las distinciones son juicios sobre las diferencias elementales, sobre las distinciones puras.

Cuando éstos se combinan con juicios de pertenencia (por ejemplo, de inclusión o de exclusión), gravitan entonces alrededor de categorías como las siguientes: «ningún S es P» o «algún S no es P». Cuando se expresan relacionalmente entonces se muestran a través de las frases como: «es diferente», «no es igual A», y «no se parece A», pero también pueden expresar comparaciones mucho más explícitas como «es más feliz que», «es más largo que» o «es menos seguro que».

Juicios de semejanza. Éstos son juicios sobre parecidos simples o semejanzas originales. Cuando estamos operando con juicios de pertenencia, éstos facilitan la realización de proposiciones categóricas del tipo «todos los S son P» «y algunos S son P». Un acto de comparación que permita la determinación de la semejanza suele expresarse generalmente a través de frases como «es igual», «se parece» y «es similar a A».

Juicios de mediación

Juicios de composición. Éstos son pronunciamientos sencillos que determinan que algo es o no es parte de otra cosa. Se utilizan frases como «es una parte de D»,»pertenece a A», «es un componente de D», etc. Cuando se combinan con una inferencia no válida, estos juicios parte-todo nos llevan entonces a la denominada falacia de composición cuyo ejemplo sería «ya que esta persona viste con ropa muy elegante, *se sigue* entonces que es una persona elegante». Lo que entonces estamos cuestionando no es que su elegancia esté a tono con sus ropas elegantes, sino que esta cualidad la hemos inferido lógicamente de la ropa elegante.

Juicios de inferencia. Cuando nosotros razonamos, intentamos coordinar

nuestro conocimiento, defenderlo o ampliarlo. La inferencia entonces es muy importante cuando pretendemos ampliar nuestro conocimiento. Cuando estamos seguros de que no habrá ningún tipo de pérdida de verdad al pasar desde lo que sabemos a lo que no sabemos entonces el juicio inferencial viene denominado deducción. En cambio, cuando no estamos seguros de que la verdad sea preservada, el juicio inferencial viene llamado una inducción. Las inferencias deductivas y las inductivas están orientadas mediante reglas. Los juicios de inferencia suelen expresarse generalmente mediante frases como «se sigue que», y «significa que». El hecho de que estas frases no sean sinónimas ha sido fuente de polémica entre los lógicos.

Juicios de relevancia. La relevancia es una noción muy ambigua, pero en extremo útil a todo. Esto es así debido a que se fundamenta mucho pensamiento sobre consideraciones irrelevantes. En efecto, muchas falacias informales «de razonamiento» se vuelven «falacias de relevancia». (Esto es cierto también con las falacias formales del tipo «afirmación del antecedente». Tomemos como cierto que «si mi gato está enfermo, entonces maullará». Pero si ahora afirmamos que mi gato no está enfermo, entonces no sabemos qué pasará, porque lo que hace el gato cuando está enfermo no nos informa absolutamente nada sobre lo que hace cuando está sano.) Los juicios de relevancia evidentemente, por tanto, implican un gran número de conexiones entre las entidades en cuestión y la importancia de dichas conexiones.

Juicios causales. Éstos provienen de las afirmaciones de causa-efecto más simples, del tipo «la piedra rompió la ventana» a la hora de plantear explicaciones. El juicio de un proceso causal puede ilustrarse mediante una amplia gama de verbos como «produce», «crea», «genera», «afecta», «efectúa» y muchos otros más.

Juicios de pertenencia. Éstos son juicios clasificatorios y vienen expresados mediante afirmaciones que explicitan cuando una serie de cosas o clase de cosas son miembros de otro tipo de clases. (Es obvio que los juicios de pertenencia no son fácilmente distinguibles de los juicios de composición.) Los juicios de pertenencia suelen estar orientados por criterios distinguibles y a su vez dichos criterios incluyen definiciones genéricas. Por ejemplo, cuando nosotros citamos un caso de una familia de una clase estamos realizando un juicio de pertenencia; incluso cuando decimos «María es una niña» y «María es una Hernández» son juicios de pertenencia.

Juicios analógicos. Esta familia de juicios es muy amplia y muy importante. Son analogías exactas como las ecuaciones («3 es a 5, como 6 es a 10»), y también hay analogías inexactas del tipo «los pulgares son a las manos como los dedos gordos a los pies». Ejemplos de este tipo nos llevan a pensar en analogías basadas en juicios de identidad (3/5 igual 3/5) o en juicios de semejanza. En cualquier cuestión los juicios analógicos forman una categoría

muy importante en cualquier campo de investigación. Los juicios analógicos son centrales para las inferencias inductivas desde el momento en que estamos razonando por analogía cuando inferimos que un número de casos similares que hemos observado poseen cierta característica y que esto sucederá posteriormente, este algo similar en otros aspectos desarrollará la misma característica observada. Lo mismo sucede cuando nos referimos a las actividades más inventivas, sean artísticas, científicas o tecnológicas, pues hallamos que el juicio analógico es uno de los juicios de mayor utilidad.

JUICIOS FOCALES

Juicio de apropiación. Los juicios de apropiación provienen de las determinaciones sobre el ajuste a determinaciones sobre lo que es equitativo. Lo que orienta la realización de estos juicios no es una regla específica o un criterio particular, sino el contexto global de la investigación en el que estamos implicados, y tal como nos lo revelan nuestro tacto, nuestros sentidos o nuestra sensibilidad. Realizamos juicios de apropiación cuando somos capaces de ajustarnos, de acercarnos, de ser sensibles al contexto. Generalmente las acusaciones de «falta de capacidad de juicio» suelen obedecer a este tipo de carencias.

Juicios de valor. Cuando contrastamos cosas o cuestiones con otras con respecto a valores, por ejemplo, «es mejor que», «es más bonito que», «es más agradable que», «es más noble que», «está mejor hecho que», utilizando los criterios de originalidad, autenticidad, perfección, coherencia, etc., entonces las expresiones resultantes son juicios de valor. Cuando juzgamos las mismas cosas o cuestiones mediante criterios diferentes, entonces las expresiones resultantes pueden ser juicios de hecho, de pertenencia y así sucesivamente. Cuando examinamos la realización de los juicios de valor, así como los criterios que se emplean para llegar a dichas determinaciones, nos encontramos en lo que se suele llamar *criticismo.*

Juicios hipotéticos. Éstos no son juicios de mera posibilidad sino juicios de las consecuencias de hechos posibles; por ejemplo, «mañana puede llover» esto no es un juicio hipotético, pero «si mañana llueve, los agricultores estarán contentos» sí que lo es. Los juicios hipotéticos que toman la forma de «si... entonces...» son afirmaciones sujetas a condiciones explícitas. Y también pueden denominarse alternativamente juicios condicionales.

Juicios contrafácticos. Si los juicios hipotéticos nos informan sobre las consecuencias que vendrán si prevalecen ciertas condiciones, los juicios contrafácticos nos ilustran sobre lo que podría haber sucedido en ciertos momentos. Por ejemplo, si alguien afirma: «si los nazis hubiesen ganado la

segunda guerra mundial, hubiesen dominado el mundo durante miles de años», está realizando un juicio contrafáctico. Los juicios contrafácticos son especialmente relevantes en la formulación de las leyes científicas debido a que demuestran que dichas leyes prevalecerán aunque ciertas circunstancias no se den. «Si existiesen habitantes en Mercurio, la fuerza gravitacional que experimentarían podría calcularse de la misma manera que experimentamos en la Tierra dicha fuerza gravitacional.»

Juicios prácticos. Los juicios de las prácticas suelen realizarse de acuerdo a la forma en que comprendemos las normas estándares de procedimientos operativos en un determinado campo, actividad o disciplina. Los agricultores realizan juicios de la práctica cuando deciden cuándo se ha de sembrar, así como los alcaldes también lo realizan cuando deciden qué tipo de impuestos aplicar, o cuando los profesores de literatura deciden escoger un texto particular u otro para aquella lección del día. Entonces los juicios de las prácticas no son mecánicos, sino que están guiados por rutinas, precedentes, hábitos y tradiciones que los determinan. Hay veces en que se suelen complementar los juicios de las prácticas con los juicios de apropiación y suelen funcionar mano a mano; en otras ocasiones incluso se sustituyen unos a otros. Por ejemplo, podemos volver atrás sobre nuestras prácticas establecidas e intentar manejar el caso que nos ocupa en función al precedente del caso anterior o bien también podemos tratar el caso que nos ocupa como algo especial y único sin necesitar compararlo con anteriores, sino que es un contexto especial.

Juicios de hecho. Los juicios de hecho son los que tratan de evidenciar si hay suficientes pruebas sobre una afirmación frente a algún caso. Es complejo, pero implica entre otras cosas asegurarse de que contamos con suficientes evidencias (que es opuesto, por ejemplo, a los testigos puros), y que implica ser capaz de juzgar cuando hay suficientes evidencias. Cualquier persona que afirme que algo es un hecho debe de estar seguro y debe de cuestionar si hay suficiente evidencia para justificar la realización de dicho juicio o afirmación.

Juicios de referencia. Muchos juicios de identidad o de semejanza suelen ser el resultado de actos de comparación, en los que la conclusión se ha obtenido a través de considerar la correspondencia entre ciertas cuestiones o entidades. Otros actos de comparación refieren algunas cosas (por ejemplo, signos) para otras. Por ejemplo, un mapa del Japón corresponde a Japón; mientras que la palabra «Japón» sólo se refiere a sí misma. Así también dos construcciones geométricas congruentes podrán corresponderse entre sí sin referirse la una a la otra.

Juicios de medida. Muy a menudo nosotros realizamos distinciones basadas en diferencias observables. Por ejemplo, distinguimos entre lo caliente y lo frío o la noche y el día. Pero generalmente necesitamos formas más precisas

para diferenciar los grados o la gradación de estas diferencias que contrastamos y para ello construimos una clasificación de temperaturas o dividimos la noche en el período diurno/nocturno, en horas, minutos y segundos. Entonces convertimos los grados o gradaciones en unidades e imponemos la calidad cuantitativa sobre la cualitativa de las cosas a través de esta posibilidad de cuantificar el mundo que permite la realización de juicios de medida y de proporciones.

Juicios de traducción. Así como los juicios de inferencia preservan a través de la conclusión de su argumento la verdad de las premisas, los juicios de traducción preservan en una serie de contextos distintos una cierta unidad de significados. Podemos redactar un párrafo descriptivo y después llegar a la conclusión de que nuestro significado puede también transmitirse a través de un esquema o de un gráfico. «El plato está encima de la mesa» (en castellano) preserva el significado de «the dish is on the table» (en inglés). Algunos juicios de traducción vienen orientados por reglas muy escrupulosas como suele suceder en el caso de los procesos de estandarización de las frases del lenguaje natural hacia las formas canónicas de la lógica clásica. Y de esta forma el significado como el capital es un valor de cambio y los juicios de traducción son juicios sobre la profundidad de dichos intercambios en la economía global de los significados.

Juicios instrumentales. Estos juicios gobiernan el ajuste de los medios a los fines y de los fines a los medios. A este ajuste se le suele dar muy poca importancia cuando en cambio es un componente esencial de la racionalidad. Se ha de tener presente que los juicios instrumentales son afirmaciones o determinaciones que juegan cierto rol en el aumento o consolidación de los aspectos de la experiencia.

Juicios de división. Mi pequeño repaso sobre los juicios de mediación empezó con los juicios de composición y finaliza con su contraparte, los juicios de división. Al realizar juicios de división estamos caracterizando cuándo se da o no que la propiedad del todo incluye también la propiedad de las partes de dicho todo. (La falacia de la división, en cambio, se produce cuando se asume que lo que caracteriza al todo *debe necesariamente* cumplirse en las partes del todo. Chicago puede que sea una ciudad muy aireada, pero ello no significa que sus habitantes estén aireados. La sangre es roja, pero de ahí no podemos inferir que los elementos del fluido sanguíneo sean también rojos. El agua moja, pero ello no indica que esté compuesta por partículas mojadas de oxígeno y partículas mojadas de hidrógeno.)



LLANT A: Juicios primarios
RADIOS : Juicios mediacionales o pcedimentales
T APACUBOS : Juicios focales o finales

Tan absurda es la falacia de composición y división como la de aquellos que afirman lo contrario, es decir, aquel razonamiento que asume que la cualidad estética ha de estar compuesta por elementos o sensaciones no estéticas, o que la moralidad viene construida por nociones amorales. El campo de los juicios de división o de composición problemáticos, como puede observarse, es muy extenso.

Imagino que existirán muchas otras categorías en el orden de los juicios mediacionales. No se trata ahora de ser exhaustivos con ello. Simplemente he intentado realzar el valor que tienen para una propuesta educativa que potencie el razonamiento de los estudiantes en las diferentes situaciones cotidianas a las que se han de enfrentar. Ello también nos da pie para recordar que tampoco hemos de pensar que el desarrollo de los juicios de culminación se dará ni 1) considerando los principios éticos al margen de la exploración de la práctica, ni tampoco 2) sólo proveyendo práctica en la formulación de juicios éticos dejando de lado la realización de juicios mediacionales.

También me gustaría añadir que los juicios, a diferencia de las destrezas, reflejan a las personas que los formulan, como si fueran nuestros diminutos homúnculos interiores. Esto es en el sentido que los juicios muestran la persona que ha realizado dicho juicio al tiempo que captan la situación o la realidad sobre la que se ha realizado el juicio. Nosotros somos nuestros

juicios y éstos son nosotros. De ahí que el crecimiento de mis juicios produce mi crecimiento como persona.

El equilibrio de la rueda de los juicios para el vehículo educativo

Si la historia suele caracterizarse frecuentemente como la historia de las luchas, también podríamos hablar de ella como la historia de las mediaciones. A menudo los mismos combatientes se escinden entre aquellos que desean continuar la lucha y aquellos que pretenden llegar a alguna mediación. Este equilibrio propio a cualquier conflicto aparece interiormente en cada individuo participante, en el que fuerzas diversas lo empujan hacia una u otra dirección, y en donde los juicios actúan de forma que reorientan globalmente al individuo hacia la equidad.

Los juicios se reclaman en cualquier situación en la que se den sentimientos, intereses o argumentos en conflicto. Se necesitan cuando las demandas del cuerpo entran en conflicto con las de la mente, o cuando el pensamiento crítico invade al pensamiento creativo. De esta manera, el juicio nos ayuda a reequilibrar nuestras vidas. Así como en un vehículo es necesario que los neumáticos estén equilibrados para recorrer el trayecto de forma segura y estable, el equilibrio entre los juicios nos permite estabilizar nuestras vidas. Llevar una vida sin formularnos juicios puede ser muy excitante, pero corta; una vida juiciosa prevalece más.

Los juicios no sólo nos restituyen esa deseada estabilidad. También hay ocasiones en que los juicios desempeñan el papel contrario, el de *agente provocador,* que actúa a modo de fuerza subversiva, molesta, incomodadora, transgresora en busca de un nuevo equilibrio. En la vida intelectual, el juicio filosófico suele actuar así.

El juicio es fundamental para nuestras vidas personales y profesionales. Es por ello por lo que en la formación de profesionales se reclama a menudo la necesidad de potenciar la educación para el juicio profesional. La preparación de futuros abogados y médicos incluye gran cantidad de prácticas de simulación. Los formadores de dichos profesionales están muy habituados a modelar dichas conductas en sus estudiantes, de forma que los médicos emergen del modelaje de otros médicos y los abogados de otros abogados. Profesionalismo y juicio pueden llegar a ser sinónimos.

No obstante, no parece tan necesaria la centralidad del juicio en la formación del profesorado, ni en la formación inicial, ni en el asesoramiento de la formación permanente o en el día a día del trabajo docente, ni en la filosofía educativa del aprendizaje de aquellos destinatarios de la acción docente, el alumnado. Es todavía moneda común encontrarnos con la

concepción del trabajo docente como un servicio, la puesta en marcha de unas conductas, de unos procedimientos técnicos, de unas medidas disciplinarias y socializadoras, de la producción de unos rendimientos académicos. El día en que se reconozca el desarrollo del juicio como eje central de la educación esperemos que ello suponga una transformación que llegue hasta los centros de formación del profesorado. La profesionalidad del profesorado no sólo se conseguirá mediante homologaciones salariales, sino que ha de convertirse en una realidad en las aulas.

No estoy diciendo que la enseñanza del contenido sea trivial y que estamos preparando a los niños y niñas para que sean sabios inútiles. Pero de lo que estoy seguro es que se ha exagerado el énfasis en la adquisición de información subvalorando la educación de su pensamiento y de su juicio.

Actualmente existe un reconocimiento amplio de estas cuestiones y de su vital importancia en educación, pero las propuestas no pasan de ser parches o capas de maquillaje curricular. No hay nada malo en pretender incorporar transversalmente la reflexión crítica en los programas y currícula. Pero estos esfuerzos «transversales» serán inútiles, débiles y poco valiosos a menos que se dé a los alumnos la oportunidad de poder confrontar ellos mismos y examinar directamente los criterios, los estándares, los conceptos y valores necesarios para poder evaluar por sí mismos su aprendizaje y su pensamiento. La sola potenciación de las diferencias de opinión, de los debates abiertos o de la discusión en el aula no llevará a la mejora del pensamiento de orden superior. Ello se producirá sólo cuando los estudiantes puedan acceder a las herramientas de la investigación, a los principales métodos de razonamiento, puedan practicar el análisis conceptual, adquieran experiencia en la lectura y escritura críticas, se les provean oportunidades para la narración y descripción creativas, así como para la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula en la que se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Éstas y no otras son las condiciones que articularían el andamiaje para la educación del juicio en las escuelas.

Abrir el acceso a los chicos y chicas a estas capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están asfixiando. ¿Pero qué es lo que podría garantizar todo esto sino la filosofía y la redefinición de una educación filosófica para los niños y las niñas?

¿Cómo vamos a exigir al alumnado que compare y contraste las razones que se apelan para determinar lo que es verdadero y lo que es justo si no han tenido la oportunidad para que ellos mismos hablen y se pronuncien sobre lo que es verdadero y justo?

La filosofía está preparada para formar parte del currículum de primaria

y secundaria. Actualmente esto sucede muy esporádicamente porque en el currículum oficial se exilia a los «marginados». Pero cuando se demuestre la obsolescencia del currículum actual, entonces el trabajo filosófico en educación no tendrá ya que disfrazarse bajo cursos de ciencias sociales o de hábitos de estudio y comprensión lectora.

Frecuentemente se afirma que la filosofía es excesiva para los niños y las niñas, pero esto es sólo un eufemismo para ocultar que la formación del profesorado para la educación filosófica de los estudiantes supondría una transformación en el currículum de formación del profesorado. Además sólo hasta que las facultades de formación del profesorado reconozcan la centralidad del razonamiento y del juicio para la educación primaria y secundaria, el profesorado adquirirá esa deseada profesionalidad aún inexistente.

10. DICOTOMÍAS EN LA PRÁCTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La enorme cantidad de investigación llevada a cabo sobre el aprendizaje cognitivo y la ingente acumulación de conocimiento teórico y práctico sobre estos temas harían dudar a cualquiera de que en realidad no ha habido prácticamente transferencia a las aulas de todo ello. A pesar de toda la publicidad, a pesar de las prescripciones por parte de expertos sobre el currículum, a pesar de las comisiones de investigación educativa, el hecho es que las escuelas apenas han pisado el terreno de la realización de una educación reflexiva. Seguramente hay buenas intenciones así como desidia y desinterés simultáneamente. Existen intentos importantes de incorporar esta orientación en la realidad escolar, pero las únicas innovaciones que son capaces de durar más de unos cuantos cursos son aquellas en las que el voluntariado entusiasta de algunos profesores/as se encuentra con una administración motivada, y esto además ha de coincidir con un apoyo por parte de los padres y madres, sin contar, por supuesto con la participación comprometida por parte del estudiantado.

La cuestión de la transformación del sistema educativo actual que se mueve con una inercia mortífera supone una tarea inconmesurable. Quizás no se presenten tantos obstáculos en un sistema altamente centralizado, pero es increíblemente complejo en un contexto de pluralismo social con un sistema educativo que tiende a grados importantes de descentralización y de cierta autonomía educativa de acuerdo a las convenciones domésticas de cada localidad. Nuestra sociedad presenta una combinatoria curiosa. El día a día escolar cotidiano se construye a través de dichas ideologías domésticas desde un aparente *laissez-faire*, pero de hecho si nos detenemos en el nivel de la prescripción curricular y de las indicaciones sobre la evaluación, el poder se halla en manos de las administraciones e instituciones nacionales, y cuando se trata de la sanción o de la protección al cuerpo docente lo monopolizan las organizaciones profesionales. El mecanismo fundamental que en realidad estabiliza las escuelas y que impide una transformación significativa es, en última instancia, el mercado.

La educación puede ser varias cosas, pero una de ellas un enorme negocio. Una inversión desmesurada en publicidad y mercadotecnia opera

cada año para vender mejor el nuevo escaparate pedagógico, presentando el producto más actual y mejor que el del curso anterior. Las organizaciones profesionales seguramente no caerán en estas trampas y simulacros, pero lo que sí es cierto es que no ven ni señalan alternativa alguna.

Si el mercado representa el obstáculo mayor para un progreso educativo tendente a un sistema educativo más reflexivo y crítico, no obstante aparecen en el horizonte más obstáculos de distinta índole. Las escuelas se sorprenden del escaso valor que se otorga a las diversas alternativas educativas que proponen minúsculas y fraccionadas organizaciones. Posteriormente vienen sobrepasadas por la complejidad de los procesos de transformación. Por ejemplo, la renovación pedagógica requiere también de un cierto apoyo administrativo, de una coordinación entre los órganos de gestión educativa, de una cierta continuidad de una política educativa determinada.

Los distritos escolares disponen además de escasos recursos para la formación permanente del profesorado. Parecen suponer que la oferta de formación del profesorado ha de pasar por los estímulos meritocráticos y las incentivaciones económicas propias del sistema de certificación o acreditación en la formación. Aunque los organismos responsables de la formación del profesorado reconozcan la necesidad de otro tipo de formación, destinan limitadas partidas presupuestarias a estas otras necesidades. Y generalmente no se asigna prácticamente ningún recurso para aquellos procesos de educación docente que son a largo plazo y de seguimiento y apoyo de iniciativas de transformación educativa.

En este capítulo me centraré exclusivamente en algunos de los obstáculos a la incorporación del pensamiento en el currículum escolar, haciendo hincapié en el pensamiento crítico. En capítulos posteriores trataré aquellos problemas derivados del pensamiento de orden superior o pensamiento complejo.

Obstáculos conceptuales para el desarrollo del pensamiento

Abordaré en primer lugar aquellos obstáculos para la mejora del pensamiento de orden superior en los centros de primaria, secundaria y en los universitarios. Posteriormente exploraré otros problemas prácticos en relación a ello.

Desacuerdos en torno a la naturaleza del pensamiento

No estamos seguros de lo que es el pensamiento, como tampoco lo

estamos de lo que es la vida, la experiencia o la humanidad. Cuando emergen polémicas como las del aborto, de lo que estamos seguros es de que hemos de contrastar y deliberar las ideas otra vez entre nosotros. Y si pretendemos defender la necesidad del pensamiento en las escuelas deberemos en primer lugar concentrarnos en los argumentos que manejaremos. Seguidamente presentamos algunos de los desacuerdos sobre cuál debe ser la noción de pensamiento a la hora de potenciarlo en educación.

1. La concepción del pensamiento como fundamentalmente *resolución de problemas versus* La concepción del pensamiento como fundamentalmente la *búsqueda de problemas*.
Comentario. Esta diferencia ilustra claramente la oposición radical entre la educación científica y la educación humanística. Los libros científicos de texto tratan el conocimiento como algo *instaurado*. Los estudiantes aprenden métodos estandarizados de resolución de problemas y después se les asignan problemas que han de resolver desde el abanico de posibilidades que les ofrece el paradigma de la ciencia bajo estudio y sus extrapolaciones a perspectivas semejantes. En las humanidades, en cambio, el contenido viene tratado intrínsecamente como problemático, y se anima al estudiantado a buscar nuevos problemas, su interpretación o conceptualización.
2. Considerar el objetivo del pensamiento crítico como la vía para hallar creencias bien fundadas *versus* Enfatizar los *procesos* de la investigación crítica, de forma que las creencias son consideradas como meros estados psicológicos finales sin ningún valor cognitivo concreto.
Comentario. La investigación comienza cuando nuestras creencias empiezan a tambalearse, y cesa cuando adquirimos convicciones más consistentes. Entonces la creencia se halla al inicio y al final del proceso de investigación, pero no forma parte de ésta (excepto aquellos que consideran la investigación de la creencia en el proceso de investigación). Es evidente que cuando desarrollamos el pensamiento crítico nuestras convicciones y prejuicios se erosionan hasta cuestionar nuestras creencias. Pero la creencia no tiene el mismo papel en el pensamiento crítico que los procesos de suposición, argumentativos, deductivos o explicativos. La creencia es un estado psicológico final que no añade testimonio a lo que se valora.
3. Concebir el pensamiento crítico y el creativo como las dos caras de la misma moneda *versus* Concebirlos como discontinuos, discretos y hasta incluso opuestos entre sí.
Comentario. Existen distintas concepciones sobre la dicotomía pensamiento crítico/creativo que parten desde aquellos que los consideran complementarios, mutuamente compatibles e incluso desde los que los consideran abiertamente opuestos entre sí. Una perspectiva más productiva es abordarlos como formas de investigación que emergen en un pensamiento complejo.
4. Formular los problemas de modo que los estudiantes tengan que pensar más *versus* Aceptar que los estudiantes saben pensar, pero que han de pensar mejor.
Comentario. A menudo nos felicitamos cuando creemos que hemos conseguido que nuestros estudiantes piensen mejor, mientras que en realidad lo logrado es que piensen más de la misma forma sobre las cuestiones que nosotros hemos pensado también desde ese idéntico modo. Representa entonces un logro en cuanto a la cantidad y contenido del pensamiento, pero no en cuanto a la calidad del pensamiento. No han de pensar más o pensar mejor, han de pensar más y mejor.
5. Clasificar jerárquicamente las diversas operaciones del pensamiento *versus* Evitar toda clasificación totalizadora insistiendo en que las taxonomías son puramente descriptivas.
Comentario. Lo que se pretende decir aquí es que existen jerarquías funcionales para situaciones específicas, pero no jerarquías totalizadoras. De ahí que, en una situación que exige justificación, dar razones puede ser una habilidad más importante que la definición de los términos, pero en otra situación puede ser más relevante lo contrario.
6. Otorgar prioridad a lo concreto frente a lo abstracto en la enseñanza del pensamiento *versus* Dar prioridad a lo abstracto frente a lo concreto.
Comentario. Este debate se ha de insertar en el contexto de los presupuestos de la práctica educativa

común. Las suposiciones más extendidas defienden que el trabajo sobre lo concreto ha de predominar en la educación infantil, (porque los niños pequeños «no pueden manejar nociones abstractas), y que lo abstracto ha de predominar en la educación superior (debido a que lo que necesitan los estudiantes es «adquirir conocimientos», no necesitan «formular juicios»). Ambas suposiciones evidentemente son sin fundamento.

Desacuerdos en torno a la perspectiva psicológica

Son conocidas las numerosas disputas entre psicólogos: sobre la naturaleza del aprendizaje, el papel de la memoria en la formación de conceptos, la naturaleza de la inteligencia en relación a los componentes afectivos, etc., seguidas expectantemente muy de cerca por pedagogos y educadores debido a su supuesta importancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero en efecto la construcción de una escuela más reflexiva dependerá en gran medida sobre qué concepción psicológica asumen los profesores a la hora de planificar dicha tarea.

1. Pretender comprender el desarrollo cognitivo infantil explorando lo que *los niños y niñas pueden hacer con intervención versus* Pretender comprender dicho desarrollo explorando lo que *los niños y niñas pueden hacer sin intervención.*
Comentario. Ésta es en parte la polémica entre Piaget y Vygotsky. Desde el momento en que aceptamos que la mayoría de las relaciones educativas implican mediación de adultos entre la cultura y el niño, y si estas mediaciones se pueden desarrollar en una variedad de estilos, cada una de ellas con su distinto impacto en el aprendizaje, resulta paralizante aceptar la perspectiva piagetiana como norma para la construcción curricular o para la orientación pedagógica en la intervención educativa. Piaget está tan concentrado en determinar lo que los niños y niñas pueden llegar a conseguir sin ayuda en un determinado estadio de desarrollo que es incapaz de explorar lo que pueden llegar a conseguir mediante una facilitación.
2. Potenciar todas las dimensiones de la inteligencia humana (matemática, musical, lingüística, etc.) de forma que se cultiven todas sus variaciones *versus* Intensificar sólo algunas de ellas.
Comentario. En términos generales, la propuesta de Howard Gardner de ampliar al máximo el desarrollo de las variadas dimensiones de la inteligencia es correcta y justa, ya que otorga una gran potencialidad a la educación. Pero es poco consoladora para aquellos sujetos con deficiencias en el lenguaje cuando descubren que las competencias lingüísticas y las matemáticas son las dominantes (no valoraremos aquí si estamos o no de acuerdo con ello) en el aula. Se han de intensificar todas las posibilidades intelectuales, y los centros educativos han de procurar esta formación integradora, pero ello no podrá suceder hasta que no se replantee profundamente toda la estructura y configuración del currículum actual.

Desacuerdos en torno al papel de la filosofía

Entre los educadores que preconizan la importancia de la filosofía para el currículum, se plantean las polémicas que tradicionalmente los filósofos se han cuestionado. Es evidente que dicha polémica es prácticamente

inexistente entre el profesorado y la administración, pues esta última unánimamente impone la exclusión de la filosofía en el currículum. Pero entre el *propio profesorado* la polémica aún no está cerrada. Para mí aún es válido el *graffiti* simbólico que anunciaría una nueva era: Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan *filosofar,* el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto.

1. No utilizar ni la lógica formal ni la lógica informal o la retórica *versus* Pretender intensificar el pensamiento crítico en el aula con ayuda de la lógica.
Comentario. Si el pensamiento crítico implica mejorar la utilización de criterios y tenemos que la filosofía es aquella disciplina que, entre otras cosas, establece criterios, sería muy difícil intensificar el pensamiento crítico sin atender a estos aspectos de la práctica filosófica. Por ello para poder combatir el pensamiento acrítico es necesario recurrir en cierta medida a la lógica.
2. Considerar que la filosofía mantiene una conexión especial con el buen pensamiento *versus* Considerar que la filosofía no mantiene ningún vínculo especial con el buen pensamiento.
Comentario. Existe una corriente filosófica (criticada a veces por prepotente e imperialista) que imputa a la filosofía la identidad con el pensamiento de calidad. Pero hay otras posturas, más moderadas, sosteniendo que la reflexión filosófica sobre el pensamiento es necesaria para cubrir las carencias que se producen en la investigación psicológica. Si se asume que la filosofía tiene una competencia exclusiva sobre el pensamiento crítico, entonces el desacuerdo será irresoluble.
3. Una perspectiva descriptiva del pensamiento *versus* Una perspectiva normativa del pensamiento.
Comentario. En un cierto sentido ésta es una falsa dicotomía. Toda norma presupone descripción, y toda descripción presupone normas o criterios. Hasta incluso en el caso de la lógica formal, no queda claro si sus principios se han de tomar como exclusivamente descriptivos o exclusivamente normativos. Y si lo que pretendemos es que la educación implique propuestas y no sólo planteamientos descriptivos y puramente informativos, se ha de animar a los estudiantes a que piensen más críticamente adquiriendo los criterios que les permitan distinguir el pensamiento crítico del acrítico. Ambas recomendaciones formales y empíricas pueden ser valiosas.
4. Pretender que el único modelo para el buen pensamiento es el modelo científico *versus* Pretender que, así como la literatura es la materia ideal para la enseñanza de la lectoescritura, la filosofía es el marco adecuado para la enseñanza del pensamiento.
Comentario. Tanto la ciencia como la filosofía y la literatura son todas ellas materias de las que pueden extraerse valores humanísticos válidos para la práctica educativa, pero la literatura resulta excesivamente dispersa y diversificada para servir como fragua de la educación del pensamiento, y la ciencia en cambio excesivamente reductiva y unificada. La filosofía, precisamente por su insistencia en el rigor lógico y su potente flexibilidad, sería una candidata más idónea para la enseñanza del pensamiento.

Desacuerdos sobre las perspectivas educativas

Además de las polémicas sobre las perspectivas psicológicas o filosóficas, los educadores discrepan entre sí sobre las nociones que han de ser puramente pedagógicas o aquellas que han de conectarse a dilemas filosóficos o psicológicos.

1. Afirmar que todo pensamiento es disciplinar *versus* Afirmar que existen habilidades intelectuales

generales que sobrepasan las disciplinas.
Comentario. La afirmación de que todo pensamiento es disciplinar sirve a aquellos que pretenden enseñar el pensamiento crítico sólo en el contexto de materias específicas, negando la posibilidad de que pueda enseñarse en sí mismo. Sus contrincantes defienden que existen habilidades generales de pensamiento (por ejemplo, algunas habilidades de la lógica formal como el *modus tollens*[1]) que no suelen modificarse por el hecho de realizarse en un contexto disciplinar o en otro y que es mejor enseñar dichas habilidades generales en un curso aislado y específico de pensamiento crítico. Hay que añadir que la filosofía es la única disciplina que establece conexiones múltiples con el resto de materias y que por ello ofrece un marco idóneo para que el estudiantado pueda pensar a través de estas otras disciplinas. El razonamiento, la formación de conceptos y las habilidades del juicio que potencia la filosofía en los primeros años de educación primaria son indispensables para los estudios secundarios. Lo que aporta la filosofía en cuanto a una base humanística sometida a la deliberación en el aula es también indispensable para el bachillerato, la universidad, la formación personal, la formación como padres, etc. El tópico de que la filosofía es sólo para los mayores es una falacia. Es por ello esencialmente *propedéutica* y el resto de disciplinas deberían reconocerlo para mejorar el pensamiento en educación.
2. Pretender que las disciplinas aisladas sean más reflexivas añadiendo ejercicios para hacer pensar al final de cada tema de los programas o libros de texto *versus* Incorporar todas las actividades cognitivas en un curso específico de pensamiento crítico.
Comentario. La primera perspectiva corre el peligro de ser superficial y la segunda de ser irrelevante. No obstante hallaremos un término medio. Necesitamos tanto el trabajo en cursos específicos de pensamiento crítico como la infusión y el reforzamiento del pensamiento crítico en los currícula de cada materia. El término medio consistiría en potenciar en los cursos específicos de pensamiento crítico las habilidades básicas de la lectura y escritura, de forma que la adquisición de habilidades de lectura y escritura críticas permitirá que los estudiantes las transfieran al resto de materias añadiendo reflexividad.
3. Pretender enseñar el pensamiento crítico enseñando *sobre* éste *versus* Pretender enseñarlo potenciando más la práctica que la teoría.
Comentario. No hay prácticamente evidencias de que el profesorado que se ha formado mediante estudios e investigaciones sobre el pensamiento crítico se haya vuelto un sujeto pensante más crítico. La alternativa, es decir, potenciar más la práctica que la teoría es correcto cuando se trata de profesores principiantes, pero el profesorado más experimentado necesita articular simultáneamente la práctica con la teoría.
4. Perspectivas que centran la adquisición de habilidades cognitivas en el modelaje exclusivamente *versus* Perspectivas que utilizan el modelaje, pero que además proveen a los estudiantes modelos curriculares de pensamiento suplementarios adecuados a ellos.
Comentario. La segunda alternativa me parece mucho mejor, especialmente si el «modelo curricular de pensamiento» se forma a través de una historia con protagonistas estudiantes que forman su propia comunidad de investigación cognitiva. Supone una motivación importante que no todos los currícula de pensamiento crítico consiguen, pues en general los alumnos no suelen encontrar atractivas las actividades y propuestas para mejorar su razonamiento y su juicio.
5. Perspectivas que utilizan métodos didácticos como la clase magistral *versus* Perspectivas que buscan convertir la clase en una comunidad de investigación cognitiva, cooperativa y compartida.
Comentario. Sólo la segunda opción admite el papel fundamental de la conversación y del diálogo para la intensificación del razonamiento y del juicio. Y sólo esta última perspectiva es consistente con la amplia finalidad de encaminarse hacia una sociedad más participativa y democrática. Es deseable entonces emplear aquellos medios que sean consistentes con los fines que deseamos conseguir.

Obstáculos prácticos para la enseñanza del pensamiento

El convencimiento tan frecuente de que el profesor es el máximo responsable del fracaso de la enseñanza del pensamiento complejo en las

escuelas es tan poco realista como el lamento de aquel soldado que en tiempo de guerra acata su deplorable existencia al superior que le ordena las instrucciones. Acabando ya otro siglo de nuestra humanidad lleno de brutalidad, deberíamos reflexionar seriamente sobre nuestra incapacidad universal para la autocrítica. Es consustancial a la mayoría de asociaciones políticas, desde las pequeñas hasta las grandes naciones. En todas partes hallamos una complaciente indulgencia alimentada por las ambiciones de aquellos militar y económicamente poderosos. Periódicos, radio y televisión son también cómplices, de la misma manera que lo son los libros de texto. En cada país se reproduce esta fastuosa autocomplacencia, además la misma resistencia a tratar a los demás como desearíamos que nos tratasen a nosotros. Y aunque las naciones se recompongan dentro de «comunidades» regionales, no se aprecia ningún avance, pues estas macroorganizaciones que subsumen a los países siguen mostrando indefectiblemente esta incapacidad para la autocrítica.

No nos debería extrañar entonces que el pensamiento universitario sea tan análogo al pensamiento social en el que se halla inmerso, o que el pensamiento de las escuelas de formación del profesorado no difiera en exceso del hegemónico del contexto universitario al que pertenece. Es impensable aventurar que estas conformadas escuelas de formación del profesorado de repente se levanten contra el sistema del que se han alimentado y se pronuncien a favor del pensamiento de orden superior en las aulas. Cuando los antropólogos distinguen entre aquellas sociedades que son flexibles y «adaptables» y las que por otra parte son «adaptadas» y fijas, sería interesante observar cómo se comportarían las instituciones superiores de aprendizaje en una u otra.

Asimismo las facultades de educación están concentradas en la tarea de infundir el máximo conocimiento disciplinar en sus futuros profesores, para que éstos al llegar a sus aulas hagan lo mismo. Pues se cree firmemente que si el profesorado mejora su conocimiento, el alumnado recibirá mejor educación. Son evidentes las trampas de esto, pero llega a ser incluso grotesco cuando se excluye la formación de habilidades a cambio del fortalecimiento de los contenidos disciplinares, todo ello en nombre de una formación cultural.

Alguien podría afirmar que de hecho si las pruebas nacionales del tipo Selectividad contuviesen cuestiones y preguntas más reflexivas, ello generaría una demanda de mayor reflexividad en el currículum y en las formas de enseñanza, bajo el supuesto de que la evaluación determina la educación. Pero aunque esto sucediera, no se cuestionaría el modo en que se han fragmentado, redistribuido y parcelado las disciplinas entre sí. Tampoco hay autocrítica educativa frente a la reaparición de relaciones de dominio entre las disciplinas. ¿Cómo distribuiremos el tiempo que hemos de asignar a las

distintas materias? ¿Si se enseña la lectoescritura en la materia de lengua, por qué no hay cursos específicos sobre razonamiento? ¿Y por qué no puede ser la filosofía la base de dichos cursos, así como son la lengua y la literatura la base de la lectoescritura? Pero nunca se llegará a poder contestar a estas cuestiones hasta que aquellos que toman las decisiones educativas asuman estos retos.

¿Y añadiendo a lo anterior, es posible que surja una conciencia emergente, que dé prioridad y que permita la organización del currículum para un pensamiento complejo de forma que pueda implantarse tal innovación? Claro que es posible, pero no hemos de subestimar la magnitud de dicha tarea. La actualización del profesorado actual implica un proceso lento y arduo por parte de la administración y del mismo profesorado, hasta que se logren alcanzar dichas metas. La reconstrucción de las facultades de educación aún está pendiente en un horizonte ciertamente lejano; no obstante confiamos en los itinerarios formativos alternativos que posibiliten a los profesores una enseñanza filosófica.

No perdemos la esperanza. Nos anima el hecho de que el movimiento de pensamiento crítico se está expandiendo con gran aceptación, lo cual contribuye al cambio. Pero este movimiento peligra, pues dependerá de cómo configure su camino, de que halle un sentido de orientación, unas prácticas que lo concreten, de lo contrario se evaporará en el desierto educativo. También naufragará si se realiza desde una perspectiva reduccionista, limitada a la perspectiva de resolución de problemas, ignorando los contextos éticos en los que acontecen dichas prácticas. Actualmente estamos inmersos en unos problemas con implicaciones éticas y de valores como los medioambientales. Responder a ello afirmando que son problemas «humanísticos» es eludir la cuestión fundamental. Evidentemente que las humanidades nos ofrecen una valiosa guía, y es hora de que se aprecien por fin. Pero el saber del pasado no es suficiente para enfrentarnos a los conflictos humanos o a las agresiones a la naturaleza, así como tampoco nos bastan para abordar la cuestión de cómo vivir pacífica y productivamente los unos con los otros en nuestro entorno cósmico.

[1] *[N de la T.]* El *modus tollens* es una forma de obtener conclusiones a través de una inferencia desde unas premisas bajo la forma de enunciado condicional. Un caso sería la regla lógica del *Tollendo Tollens*: dado un enunciado condicional y la negación de su consecuente, tendremos que concluir con la negación de su antecedente. Por ejemplo: (1- enunciado condicional) *Si la mujer es sólo instinto, entonces su práctica moral será irracional* (2- negación de su consecuente) *La práctica moral de la mujer no es irracional.* (3- y conclusión como negación del antecedente) *La mujer no es sólo instinto*.

11. SUPUESTOS ERRÓNEOS SOBRE LA ENSEÑANZA PARA EL PENSAMIENTO

Cuando los investigadores se encuentran con una epidemia provocada por algún germen extraño, rápidamente intentan establecer *criterios* mediante los cuales puedan distinguir aquellos casos específicos de la enfermedad de aquellos que no lo son. En efecto, empiezan a través del establecimiento de una *definición operativa* que no sea modificable.

Evidentemente que el pensamiento crítico no es una enfermedad. Pero no obstante se extiende de diversas maneras en su desarrollo educativo, y eso hace que presente aspectos a veces incomprensibles. Así como en el ejemplo de nuevo tipo de enfermedad, lo que necesitamos es una definición operativa de pensamiento crítico que pueda orientar al profesorado a enseñar a pensar críticamente a sus estudiantes. Esta definición ya la dimos en los capítulos 6 y 8.

Pero no es suficiente con las definiciones. Necesitamos también un examen cuidadoso de los supuestos subyacentes a las nociones de enseñanza, pensamiento, destrezas, contenido y estandáres. Y ello es así porque la forma más efectiva de convertir una definición operativa en una definición que no funciona es precisamente partir de supuestos que son incompatibles con dicha definición. Analicemos algunos de estos supuestos teniendo en cuenta que cuando se tratan de forma individual no tienen el mismo efecto que cuando se asumen en una dimensión colectiva.

Error primero: la enseñanza para el pensamiento es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico

Si ambas cosas fueran lo mismo entonces aquellos que enseñan para pensar tendrían toda la razón cuando defienden que están enseñando para el pensamiento crítico. ¿Pero realmente lo están haciendo?, y si no lo están haciendo, ¿por qué no?

Tomemos el caso inventado del señor A. Como profesor el señor A es

una persona enérgica, estimulante y motivadora. Su mente está constantemente ocupada en su materia y plena de pensamientos. Él pretende que sus alumnos piensen sobre la materia que está trabajando con el mismo interés cuidado y excitación que él siente. Consecuentemente rechaza la clase magistral, y a cambio dispara ráfagas de preguntas a sus alumnos pues está convencido de que esas cuestiones les hará pensar. Asimismo las tareas escolares que asigna a sus alumnos son para que reflexionen. Si le preguntan sobre la conducta intelectual de sus estudiantes él afirmará seguramente que tienden a ser irreflexivos e indolentes, y que necesitan tener un profesor enérgico y duro que les llame potentemente la atención y que les haga pensar cada vez más y más sobre las cuestiones que se propone.

COMENTARIO

Quizá es cierto que el señor A pretende aumentar la cantidad de pensamientos en sus estudiantes asumiendo que con ello mejorará su calidad. Seguramente supone que es del todo imposible esperar que sus estudiantes piensen mejor; y lo que podemos esperar únicamente es que piensen más. Y hasta este punto es cierto que es mejor que piensen más a que piensen menos.

¿Pero es cierto el supuesto que piensa el señor A de que los estudiantes si no son enseñados son irreflexivos e incapaces de pensar? Quizá lo que realmente está creyendo es que los pensamientos de sus estudiantes están desfocalizados y que él tiene éxito al focalizarlos sobre algún tema. O a lo mejor piensa que sus pensamientos están centrados en otra parte y él lo que pretende es centrarlos sobre las cuestiones de la materia.

El señor A tiene razón cuando sospecha de la clase magistral como medio para que los estudiantes piensen críticamente aunque sí que tiene mérito como medio para que aprendan a pensar. Pero no obstante monopoliza constantemente el proceso de interrogación en lugar de que los estudiantes se planteen sus propias preguntas. De esa manera está situando al estudiante para que piense, pero no para que piense por sí mismo —en parte ésa es la diferencia entre responder a preguntas planteadas o plantearse preguntas como problemas—. E incluso si él se propusiese exponer todas las respuestas, ello tampoco supondría una gran oportunidad para sus alumnos en el sentido de que puedan ellos también contestar al proceso de interrogación.

Error segundo: una enseñanza crítica producirá necesariamente un pensamiento crítico

Cuando se da una enseñanza auténtica, tanto profesores como alumnos están implicados en procesos de pensamiento, así como vendedores y compradores se encuentran simultáneamente en las transacciones comerciales. Pero de ahí no ha de seguirse que los profesores reflexivos produzcan necesariamente aprendices reflexivos, como tampoco se sigue de profesores rápidos que se den aprendices rápidos.

Consideremos, por ejemplo, el caso de la señora B. La profesora B está muy orgullosa de su reputación académica debido a su dominio de la materia y a su elevada exigencia a los estudiantes para que adquieran lo más posible dichos conocimientos y por ello les solicita que antes de tomar su curso se preparen a fondo. La mayoría de estudiantes encuentran sus cursos muy difíciles, pues hay mucho material para cubrir, retener y asimilar. Muchos de ellos también sienten que no han sido preparados en cursos anteriores con las destrezas necesarias para poder abordar estas cuestiones tan complejas y tan especificas de la profesora B. Frente a esta opinión la profesora asiente, pero añadiendo que era deber de los profesores anteriores realizar mejor su trabajo, pues ella ahora no puede darse el lujo de bajar el nivel de la clase atendiendo a destrezas de enseñanza.

Comentario

Es bastante evidente que el planteamiento que asume la señora B en su materia es autoritario. Evidentemente ella ha tenido que examinar cuidadosamente los supuestos generales de su conocimiento y probablemente ha tenido que abordar su materia desde un análisis de pensamiento crítico.

Si creemos que el pensamiento en general es aquel proceso consciente de la experiencia y asumimos que el pensamiento crítico se inicia con reflexiones sobre actividades prácticas que generan a su vez juicios, esto también lo ha realizado la señora B. Ella ha tenido que procesar «las experiencias macroscópicas crudas y rudas» (para utilizar la terminología de Diwing) en su vida profesional y ha tenido que convertirlas en productos refinados finales llamados conocimiento. En este proceso ella ha tenido que implicarse en un pensamiento crítico. Pero de ahí no se sigue en absoluto que los estudiantes que aprenden aquellos productos finales aprendan con ello a pensar críticamente. Para que ello fuera posible tendrían que haber accedido al menos a algunos de estos materiales problemáticos crudos y rudos con los que la profesora al principio se encontró y a partir de los cuales ella avanzó en el conocimiento.

Otro comentario a añadir sobre la profesora B nos lleva a analizar su

actitud referente al problema de que sus estudiantes llegan a sus clases sin la preparación necesaria en las destrezas para poder gestionar los contenidos que ella aporta y que, por tanto, ella no se plantea en absoluto dar tiempo para mejorar estas destrezas. Pero no es necesario perder tiempo para mejorar las deficiencias. Por ejemplo, si ella hubiese concebido su materia como problemática en lugar de como conocimiento dado, si la hubiese planteado como un punto de partida en lugar de como final de la investigación, se daría cuenta de que las competencias comunicativas de sus alumnos mejorarían mucho a través del desarrollo de la investigación en el aula.

Así como creo profundamente en la importancia del profesor como modelo de buen sujeto pensante, dudo en cambio de que mostrar sólo esto sea suficiente para que los estudiantes mejoren significativamente su pensamiento. Existe una convicción muy profunda entre los formadores del profesorado de que si los profesores piensan más críticamente ello automáticamente se dará en el aula. Sospecho que aún a pesar de los textos y evaluaciones de las metodologías didácticas, estamos palpando constantemente el fenómeno de que el profesorado puede pensar cada vez más críticamente, pero su estudiantado no se beneficia de ello.

Error tercero: la enseñanza sobre el pensamiento crítico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico

Todos aquellos supuestos erróneos que se refieran a esta cuestión son quizás los más importantes debido a que plantean concepciones equivocadas sobre el rol de los valores en educación. Sin examinar a fondo estas concepciones subyacentes, sí podemos afirmar que *no podremos implicar al estudiantado en la mejora de su pensamiento hasta que no les enseñemos a utilizar criterios y estándares mediante los cuales ellos valorarán su pensamiento por sí mismos.* Y ello es imposible desde las prácticas de enseñanza *sobre* el pensamiento crítico tal como suele darse a menudo.

Por ejemplo, si consideramos el caso de la profesora C. La profesora C está maravillada con la posibilidad de enseñar a sus alumnos a pensar. Es por ello por lo que cada vez que halla un trabajo, estudio o investigación sobre el pensamiento crítico, lo comunica a sus colegas y a los padres, y fundamenta su enseñanza en las últimas investigaciones sobre el pensamiento crítico. Ella entonces es capaz de clasificar a sus alumnos de acuerdo a los estilos cognitivos, a la dominancia del hemisferio derecho o del izquierdo, o según el estadio de desarrollo evolutivo o moral en el que se encuentren —hay muchas maneras de clasificar al estudiantado. Habiendo categorizado y

catalogado a sus estudiantes según los estudios científicos y empíricos más avanzados, se preocupa entonces de orientar a cada chico y chica individualmente, pues está convencida de la necesaria atención a la diversidad y del tratamiento a las diferencias individuales.

Comentario

No hay duda de que la investigación empírica sobre la enseñanza y el aprendizaje puede ser muy útil para el profesorado, así como es cierto que la atención individual y el tratamiento de la diversidad en el aula son esenciales debido a las características individuales que presenta el estudiantado de cualquier curso. Pero estas diferencias no han de construirse bajo la óptica de la fragmentación del aula en individualidades aisladas. Los maestros y maestras deberían potenciar la creación de comunidades de investigación en el aula que incorporen dichas diferencias individuales más que querer conseguir una aglomeración de sujetos celulares. Difícilmente lograremos una sociedad pluralmente equitativa si al primer signo de diversidad desbaratamos y segregamos la comunidad en el aula.

Enseñar a los alumnos materias sobre el pensamiento crítico es tan inútil para la educación de sujetos críticos como pretender un país de ciclistas mediante el estudio de los últimos hallazgos en el deporte del ciclismo. (Ello no significa que tengamos que desechar todos los cursos sobre psicología cognitiva o sobre la pedagogía del pensamiento, simplemente que si el pensamiento crítico supone la implicación en formas de razonamiento práctico, enseñar materias sobre pensamiento crítico no servirá precisamente a ese fin.)

En resumen, conocer más no significa pensar mejor. El pensamiento crítico, así como la educación en general, es una intervención normativa cuya finalidad no es conectar el pensamiento de los niños y jóvenes con modelos de pensamiento ajenos, sino lograr que por sí mismos sean más reflexivos, razonables y juiciosos. Y además, aunque sea paradójico, enseñar la materia a través del estudio de dicha materia genera más una actitud de distanciamiento y de recurrencia teórica que una experiencia práctica de aprendizaje.

Error cuarto: la enseñanza para el pensamiento crítico incluye el entrenamiento en habilidades de pensamiento

Cuando un niño o una niña aprenden su primer lenguaje en el seno familiar, raramente se le instruye sobre gramática o sintáctica. Los niños y niñas se encuentran inmersos en un continuo de situaciones que son

cualitativamente únicas, y que aportan signos que tendrán sus significados propios. Cada contexto prescribe su significado, y dichos significados aparecen en los actos de habla y en el lenguaje utilizados en aquellos contextos. Divorciar dichos actos de sus contextos es divorciarlos de su significado, que nunca caen en la repetición monótona. Se podría justificar el entrenamiento cuando el significado es mínimo (por ejemplo, al memorizar una tabla de multiplicar), pero cuando los componentes de significado son complejos —y así suele suceder la mayoría de las veces— el entrenamiento es contraproductivo, pues genera una disociación del proceso de pensamiento de los significados que pensamos. La inteligencia que surge mediante el entrenamiento es una inteligencia alienada.

Tomemos en cuenta los argumentos que esgrime el profesor D. Él es un maestro experimentado, muy consciente de la importancia de la práctica en educación. Él cree que casi siempre aprendemos las cosas haciéndolas, es decir, a través del saber hacer. Así es como nos enseñaron a nadar, a bailar, a patinar. Las habilidades son un «conocimiento procedimental» a diferencia de los contenidos que son un «conocimiento disciplinar». Los contenidos pueden transmitirse de una persona a otra, pero las habilidades sólo pueden adquirirse a través de la práctica. Consecuentemente, acaba concluyendo el señor D, si resulta que la cualidad de nuestro pensamiento es eminentemente procedimental, de conocer cómo pensar, y si las habilidades se obtienen mediante la práctica, la mejor forma de enseñar a mejorar el pensamiento será proveer a los estudiantes de un entrenamiento especial en operaciones mentales. Y ya que los profesores anteriores no les han instruido en esas habilidades y destrezas para poder asimilar los contenidos específicos, asume dicha responsabilidad, y se pone manos a la obra.

Comentario

El maestro D parte de una serie de supuestos frecuentes en muchos educadores. El primero es que si el alumnado carece de las habilidades necesarias para gestionar el conocimiento de una materia, basta con implantar o integrar dichas destrezas en el currículum. En segundo lugar, asume que la mejor forma de enseñar las destrezas es mediante el entrenamiento. Y por último, cree que es suficiente con enseñar habilidades.

Si nos detenemos en la primera cuestión, podríamos plantearnos hasta qué punto la integración transversal de las habilidades en el currículum funciona o no. Y si funciona, ¿es por sí mismo o porque se ha reforzado con un curso específico de pensamiento crítico?

Para abordar el segundo supuesto de que «la construcción de habilidades pasa por su instrucción» seguiremos un planteamiento similar al anterior. Primero verificaremos si realmente funciona. Y posteriormente lo compararemos con otros métodos menos artificiales como el diálogo

lógicamente disciplinado en el aula.

Y referente al tercer supuesto podríamos contestar que un buen pensador crítico es como un buen artesano, y la artesanía no se logra mediante acumulación de habilidades. Podemos ser sumamente diestros en las operaciones de cortar, moldear, pulir, barnizar, fundir metales, etc., pero si carecemos de los criterios de belleza, utilidad, armonía, o poseemos dichos criterios, pero no los realizamos con un elevado grado de satisfacción, seremos unos artesanos un poco desdichados, si es que realmente nos consideramos como tales. Lo mismo sucede con el pensamiento crítico: Es esencial que los sujetos críticos reconozcan, sepan trabajar con y estén preparados para apelar a los criterios más relevantes en las cuestiones bajo indagación. Es también esencial que posean altos niveles de actualización para que su pensamiento no caiga en la desidia, la ilogicidad o la acrítica. Y también es fundamental que sepan gestionar más de una habilidad simultáneamente, pues hay ciertas situaciones que requieren de un amplio desplegamiento de destrezas varias, que luego han de funcionar coordinadamente.

El señor D necesita reflexionar mucho más sobre su práctica para poder descubrir en qué momentos es beneficioso el entrenamiento y en cuáles es contraproducente. También necesita cuestionarse a sí mismo sobre la manera en que uno puede ir más allá de la educación diestra y procedimental hacia la conformación del *arte* del pensar.

Error quinto: la enseñanza para el pensamiento lógico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico

Si los sujetos que piensan críticamente pretenden evitar (entre otras cosas) ser ilógicos, parece suponerse entonces que el pensamiento crítico *ha de ser* lógico. Si es éste el caso, parece seguirse que entonces no hay nada más útil para el pensamiento crítico que un riguroso curso de lógica.

La profesora E, por ejemplo, está convencida de que ha de potenciar el razonamiento lógico de su alumnado. No es suficiente, clama, con enseñarles gramática, o vocabulario, o aritmética, o álgebra; han de aprender a razonar lógicamente. Por ello, tras solicitarlo, le autorizan a impartir un curso de razonamiento lógico en el instituto.

Comentario

No va tan errada la profesora de nuestro caso cuando sospecha que el desequilibrio existente en la enseñanza primaria entre la formación de una serie de competencias lógicas frente a la formación matemática puede ser un

grave problema para una educación integral. Pero así como es cierto que hay que incorporar la formación de la lógica en la enseñanza, no es cierto en cambio el razonamiento de la profesora E cuando afirma que la sola añadidura de ésta al currículum sería suficiente.

Por un lado hemos de aclarar que la enseñanza aislada de la lógica no muestra a los estudiantes cómo poder *transferirla* a diferentes materias o realidades. A menos que se les enseñe cómo poder trasladar dichos conocimientos de lógica adquiridos a las diferentes situaciones curriculares o de su entorno, difícilmente hallarán por sí mismos su aplicabilidad.

Nuestro fracaso a la hora de integrar habilidades y contenidos en la escuela refleja la reproducción del modelo universitario que aún persiste entre muchos educadores. (Hay otras dimensiones del modelo universitario que no se reproducen, en cambio.) Precisamente en la universidad se enfatiza la enseñanza de contenidos a través de la fragmentación y superespecialización. (La orientación del currículum secundario y del bachillerato suele imitar en este sentido al currículum universitario.) Si estuviese de mi mano, en lugar de proponer un curso específico en lógica o pensamiento crítico, por un lado, y otros de biología, antropología o ciencias sociales, propondría un curso de razonamiento antropológico, otro de pensamiento de la biología y otro de argumentación filosófica, pues permitiría esa integración y transferencia deseadas entre habilidades lógicas y contenidos de las áreas de conocimiento.

Error sexto: una enseñanza orientada al aprendizaje es igual de efectiva que la enseñanza para el pensamiento crítico

Algunos educadores suelen despreciar las propuestas del pensamiento crítico arguyendo que una enseñanza para el aprendizaje es suficientemente buena para mejorar la educación. Nosotros nos preguntamos: «¿Es buena para qué?» Dependerá de las finalidades de la educación. ¿Nuestro proyecto radica en la formación de personas bien informadas y con grandes conocimientos, o pretendemos formar personas reflexivas y razonables, o ambas cosas?

Veamos el caso de la profesora F. La profesora F ha sido evaluada positivamente como una excelente profesional según los estándares de su zona. Pero no obstante está insatisfecha y preocupada. Ella conoce a fondo su materia y enseña según lo que aprendió sobre cómo se debía de enseñar en la facultad de formación del profesorado. ¿Por qué —ella se pregunta— cuando evalúo a mis alumnos, no muestran todo el conocimiento que supongo que tienen?

Comentario

Quizás pretendemos que nuestros alumnos sean razonables y reflexivos, pero en cambio les evaluamos sobre los conocimientos que poseen, sobre lo que han aprendido. Aquí discrepamos en profundidad. Tanto los padres como los educadores confían en que la educación que aportan las escuelas sea relevante y transferible a la vida y al mundo que habitamos. Nunca podremos esperar que se desarrolle la capacidad del buen juicio si nuestros alumnos no ven la aplicabilidad de lo que se enseña a la vida cotidiana y a nuestras experiencias inmediatas.

El resultado suele ser en general la insatisfacción —tanto entre padres, como entre alumnos, como para el profesorado—, puesto que la concepción evaluativa sigue siendo aún primordialmente basada en el conocimiento, y no una evaluación basada en el juicio. Y aunque los evaluadores diseñen formatos e instrumentos que incluyan «aspectos más reflexivos», estas concesiones suelen ser parches que no alteran el sentido global de la evaluación. No abogamos tampoco por la realización de pruebas exclusivamente basadas en habilidades de razonamiento abstracto, sino por la posibilidad de que *los estudiantes realicen juicios sobre lo que ellos conocen* y no sólo para verificar si lo conocen o no.

Sospecho que deben existir numerosos maestros en la situación de F. Ella no percibe dónde está el problema. Hay días que se culpabilizan ellos, otros días acusan al alumnado. Hasta que los educadores no consigan sus reivindicaciones fundamentales y hasta que no se llegue a acuerdos generalizados sobre los criterios y pautas coherentes y consistentes que han de orientar el proceso educativo, todo aquel profesorado serio, comprometido y bien intencionado, como los que hemos descrito en este capítulo, seguirá acusando ese malestar, esa preocupación, esa insatisfacción de que algo no funciona en el sistema, y seguirá entonces culpabilizándose.

TERCERA PARTE

EL PENSAMIENTO, FRAGUA DEL SIGNIFICADO

12. EL CONCEPTO DE PENSAMIENTO CREATIVO

He podido ofrecer ya una definición de *pensamiento crítico* y ahora me dedicaré al *pensamiento creativo*. He planteado ya que el pensamiento creativo está compuesto de diferentes elementos similares a los del pensamiento crítico, pero organizados de forma distinta. Por ello sugiero definir el pensamiento creativo como aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotrascendental, y sensible a criterios. La comparación entre el pensamiento creativo y el crítico podría realizarse a través de las siguientes características:

Pensamiento crítico

Megacriterios: La verdad (un tipo de significado)
Busca el juicio
Regido por criterios particulares
Autocorrectivo
Sensible al contexto

Pensamiento creativo

Megacriterios: El significado
Busca el juicio
Sensible a criterios contrastados
Autotrascendental
Regido por el contexto (holístico)

En relación con las ideas regulativas o los megacriterios a los que ambos apelan, no quiero decir que el pensamiento creativo se desinterese de la verdad y que el pensamiento crítico se desinterese del significado. Es una cuestión de prioridades. Utilizo la frase «regido por» para sugerir mayor coerción que la frase «sensible a». Efectivamente, el pensamiento creativo es sensible al criterio de verdad, pero está *regido* por el contexto de la investigación que se da lugar.

Y evidentemente, el pensamiento crítico es *sensible* al contexto, pero los criterios de verdad, racionalidad y significado son prioritarios en éste.

Debido a que el pensamiento crítico mantiene un interés primordial por la verdad, entonces tiene una preocupación auténtica por evitar el error y la falsedad. En relación a su capacidad de autoorientación y de autocorrección, en cambio, el pensamiento crítico está más interesado en la globalidad y la invención, y se gobierna a sí mismo con la finalidad de ir más allá de sí mismo, trascendiéndose, así como pretende conseguir integridad.

Si reconocemos que el pensamiento creativo es *sensible* a los criterios, con ello no queremos decir que éste sea acrítico o irracional. Tal como afirmé anteriormente, no hay pensamiento creativo que no venga traspasado por los juicios críticos, así como no hay pensamiento crítico que quede al margen de los juicios creativos. Claro que podemos construir tipos ideales abstractos desde los cuales puedan diseñarse formas de pensamiento puras, pero la realidad es mixta. El pensamiento creativo no es insensible a los intereses analíticos, pero no se rige por ellos.

Mi definición seguramente es objetable, ya que no se fundamenta en los metacriterios tradicionales de originalidad, innovación, singularidad, sinceridad, etc. Pero de lo que se trata es de abordar el *pensamiento* creativo como proceso, no sus resultados. Si hay singularidad no es debido a que el método del pensamiento creativo varíe de un caso a otro, sino porque desde el mismo método se generan obras totalmente diversificadas y singulares.

El objetivo que me propongo en este capítulo no es tanto el de considerar las implicaciones que se siguen de su definición como los supuestos sobre los que descansa. Posteriormente apuntaré algunas cuestiones que nos servirán para conectar la noción general de creatividad como forma de investigación con la formulación específica que se ha presentado.

Empezaremos con la afirmación tradicional de que el pensamiento creativo «persigue a la investigación allí donde se dé». Frase profunda, pero inequívocamente vaga. Ambos, el pensamiento crítico y el creativo, se dejan guiar por la cualidad pervasiva de la situación específica de investigación y son sensibles a cómo se va configurando dicha situación. Pero el pensamiento crítico realiza este proceso apelando a criterios y conceptos a través de los cuales puede regirse el curso de la investigación. El pensamiento creativo, en cambio, es sensible al modo en que la cualidad pervasiva se encarna de valores y significados y se halla asimismo asido a esquemas potentes que buscan orientar su pensamiento en una dirección u otra.

Ya he tratado en otro lugar (en *What Happens in Art*) el rol orientador de la investigación que asumen las cualidades situacionales («terciarias») y sumándome a Dewey cuando afirma que estas cualidades no son estables, sino que se hallan en «transición». Para poder explicar estas transiciones sugeriría cuatro tipos fundamentales de cambios (o intercambios) que

podría clasificar como esquemas. Presentaremos estos cuatro movimientos como la proyección fisionómica (cuando se atribuyen cualidades humanas a la naturaleza), la introyección (cuando se atribuyen cualidades naturales a lo específicamente humano), la dimensión del intercambio (cuando se interpreta el espacio temporalmente, y el tiempo espacialmente) e intercambios transensoriales (cuando se experimentan o describen datos sensoriales en términos descifrables por otros canales sensitivos)[1]. En dicho trabajo de mi primera época traté de mostrar el papel fundacional del cuerpo para la experiencia metafórica, y establecí potentes conexiones con la aportación radical de Paul Schilder, especialmente con su noción de comunidad de cuerpo imaginario[2].

Muchas de estas ideas se han corroborado en el reciente estudio de Mark Johnson cuando aborda la experiencia corporal, los esquemas, la imaginación y el significado[3]. La comprensión de Johnson de los esquemas es especialmente rica y detallada. Algunos de sus ejemplos son las relaciones, los caminos, los ciclos y los movimientos centro-periferia, y todos ellos actúan determinando nuestra comprensión del significado, a modo de sistemas metafóricos que orientan y conducen nuestro razonamiento[4]. De esta forma él se halla en situación de poder construir una teoría sorprendente de la imaginación cuyos componentes son la *categorización, los esquemas, las proyecciones metafóricas, las metonimias (reversibilidad parte-todo) y la narración*[5].

En este capítulo intentaré mostrar que lo que Johnson considera como esquemas son frecuentemente conceptos binarios cuya oposición es dinámica y que producen una tensión y una propulsión por sí mismos. Por ejemplo, el pensamiento filosófico intensamente creativo del siglo v antes de Cristo fue potenciado extraordinariamente por la oposición creativa entre los conceptos binarios presocráticos de Uno-Múltiple; Permanencia-Cambio y Apariencia-Realidad. En efecto, una de las formas en que el pensamiento creativo es sensible a criterios se manifiesta cuando dichos criterios aparecen bajo combinaciones eminentemente dialécticas.

También me gustaría señalar que estos pares conceptuales pueden tomarse como dimensiones del pensamiento creativo y que se articularían como ejes que se cruzan o coordinan con otros ejes. El pensamiento de orden superior seguiría dicha dimensión cuando se articula simultáneamente sobre el doble eje de su orientación criterial/orientación contextual. También pueden mencionarse otras dimensiones tales como asimilación/manipulación o descubrimiento/invención.

Aunque estas coordenadas nos ayudan a establecer un cierto tipo de andamiaje conceptual para el pensamiento creativo, no obstante hemos de considerar otro tipo de factores más dinámicos y evolutivos que implica la creatividad. Algunos de estos factores son la capacidad de generación, de

extensión, de ruptura y de pensamiento autónomo. Trataré estos temas en capítulos siguientes.

Los dos ejes del pensamiento creativo

Cuando estamos manipulando algo, nuestras manos establecen un diálogo entre sí. Cada una realiza su cometido: una sostiene, mientras la otra corta. Estas diferencias comportamentales son de sencilla observación y fácilmente descriptibles, pero de explicación compleja. Sucede algo semejante con el pensamiento de orden superior: Podemos notar la diferencia entre un pensamiento «analítico» de otro «intuitivo» (ocurriría lo mismo con cualquier otro par de términos), pero nos será altamente complejo explicar cómo funcionan cada uno de ellos, y de momento no es nuestro interés especial tampoco ahondar en ello. Pero sí queremos apuntar que cierto tipo de pensamiento está regido por criterios y otro por valores que fluyen en el contexto global en el que se da dicho pensamiento. Cierta forma de pensar avanza mecánica y rutinariamente, como un tren sobre sus vías; otras abren el horizonte con sus alas, como aves en vuelo, por lo que identificamos un tipo de pensamiento como más lineal y explicativo y otro más expansivo e inventivo. Cierto modo de pensar aparece bajo formas computacionales; otros conjeturan, formulan hipótesis e imaginan. Se piensa a veces como si coleccionásemos pensamientos que vienen clasificados y almacenados mecánicamente como paquetes de embutidos; en otros casos nuestros pensamientos se contactan unos a otros orgánicamente, bajo una red de división del trabajo en el que cada uno asume su papel de forma cooperativa. Cierto tipo de pensamiento es cuantitativo, otros cualitativos; algunos expositivos, otros narrativos. La lista seguiría interminablemente, pero basta con asumir que el pensamiento de orden superior implica la interpenetración y la interconexión de dos formas distintas de conducta mental, que caracterizaremos como racionalidad y creatividad. Cada modo de conducta, tanto la racional como la creativa, son tipos de investigación; su interacción no produce adición, sino multiplicación.

Al explorar la relación entre lo racional y lo creativo podemos visualizarlos como ejes singulares que buscan una intersección coordinada, así como sucede con el eje asimilación-manipulación. Una forma de entender estos ejes sería en términos de la oposición que se da entre dar y recibir o entre ser agente o ser paciente.

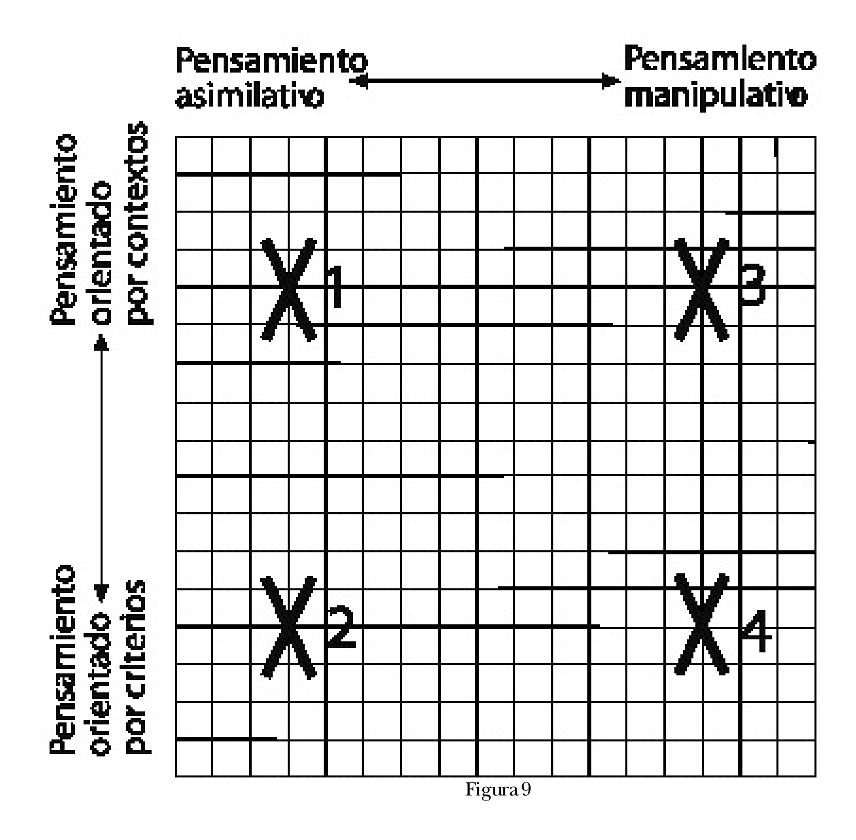


Figura 9

La matriz resultante nos permite luego una variedad amplia de combinaciones. Por ejemplo, en la figura 9, los números 1 y 2 representarían una apreciación estética. El 1 representa aquel tipo de pensamiento que ponemos en marcha cuando observamos, escuchamos o leemos apreciativamente, mientras que el 2 refleja aquel otro tipo de pensamiento que utilizamos cuando asimilamos el mundo del arte o de la naturaleza de forma eminentemente crítica. Los números 3 y 4 representan formas más constructivas y activas de pensamiento. Podríamos establecer la relación que hay entre 3 y 4 como la relación entre el pensamiento artístico y el tecnológico. Ambos son constructivos, pero uno se rige por el contexto (la cualidad de la situación), mientras que el otro es más dependiente de criterios específicos e identificables.

Tomemos, por ejemplo, los actos mentales de la valoración y de la meditación. En un sentido, implican una cierta maniobra intencional de su objeto: asirlo, convertirlo en más manejable y accesible, es decir, manipularlo. En otro sentido, implican una inmersión en el objeto, una integración de nosotros en lo que estamos pensando y dejarnos condicionar por éste, en pocas palabras, asimilarlo. Lo mismo puede decirse de la comprensión y del juicio, pues en ambos existen proporciones distintas de asimilación y de manipulación. Así todos nuestros actos mentales los podríamos distribuir a lo largo de una línea que avanza desde lo más receptivo y asimilativo (por ejemplo, las sensaciones) hasta el extremo de la

manipulación y de la actuación (como los inventos). (Traté este tema en el capítulo 4.)

La distinción entre las dimensiones asimilativas y las manipulativas nos puede ser de especial ayuda cuando hemos de describir y analizar el pensamiento creativo, ya que nos permiten ver cómo la creatividad implica un *orden*, y que podemos actuar dentro de ese orden de acuerdo a pautas más asimilativas o más manipulativas. Al mismo tiempo, es útil observar cómo la racionalidad y la creatividad pertenecen al mismo orden, cuyos extremos son, por un lado, la racionalidad máxima con la mínima creatividad, y por el otro, la intensificación de la creatividad y la disminución de la racionalidad. En medio tendremos evidentemente el equilibrio, es decir, la racionalidad creativa. Por tanto, las diferencias dentro del orden, son diferencias de grado. Hay gérmenes de creatividad en toda racionalidad, así como lo cognitivo siempre juega un rol en lo afectivo, y lo afectivo actúa en todo momento en el plano predominantemente cognitivo.

Los ejes descubrimiento-invención

Los descubrimientos y las invenciones no ocurren espontáneamente. Generalmente suelen exigir cierta anticipación, aunque también se corra peligro cuando los preparativos son excesivos o por contra deficientes. Los descubrimientos suelen ser producto de aquellos que han estado buscando algo durante mucho tiempo poseyendo cierta idea de lo que persiguen, pero simultáneamente se mantienen abiertos a cualquier evidencia o dato que pueda sorprenderles. Aunque los antecedentes al descubrimiento sean altamente ingeniosos, o bien que el hallazgo sea sin precedentes, cuando ocurre, siempre hallamos ahí signos de invención.

Lo mismo sucede con las invenciones, pues suelen darse cuando se ha descubierto algo cuya sorpresa y excitación predisponen a los inventores a vislumbrar alguna aplicación práctica de dicho descubrimiento. Ello no significa que todo aquello que se descubre es materia para la invención, o que todos los descubrimientos estén realizados por inventores. Pero la invención comparte muchas cualidades con los descubrimientos.

La interacción entre el descubrimiento y la invención puede encontrarse en cualquier nivel educativo. Cuando los niños aprenden a leer, por ejemplo, están aprendiendo a descubrir la sabiduría de la comprensión y la belleza que reside en la palabra escrita. Pero al mismo tiempo se ven instados a interpretar lo que leen y a formarse opiniones sobre lo que están leyendo, y todo esto es actividad inventiva. Aun en el caso de las microhabilidades de pensamiento, la invención y el descubrimiento suelen funcionar

conjuntamente.

Por ejemplo, presentemos a una clase de escuela primaria un cierto hecho inusual («Se ha encontrado un fajo de billetes de 1.000 pesetas esta mañana en el patio»). Preguntemos por las inferencias. Luego discutamos lo que cada inferencia presupone; encontraremos que cada inferencia generará una serie de nuevas posibilidades que los alumnos no habían pensado previamente sobre el hallazgo del dinero dentro del recinto escolar. Por otro lado cada posibilidad especulativa que citan los niños puede estar basada sobre una serie de supuestos preexistentes. La fase inicial de la investigación implica entonces: 1) la *invención* imaginativa y la fase subsiguiente implica 2) el *descubrimiento de lo que ha sido asumido o dado por supuesto* y ello implica entonces 3) un descubrimiento.

La generatividad

Jerome Kagan afirma: «Así como existe un árbol en cualquier selva virgen aunque nadie lo haya visto, una idea que llamemos creativa exige por contra la reacción de otra y no sólo el juicio del inventor o del historiador». Aquí, por tanto, restringe el término *creativo* a la descripción de «productos que generan una reacción específica y emocional en un público; entonces varias ideas válidas pueden ser juzgadas como no creativas mientras que otras ideas no válidas pueden ser juzgadas como creativas»[6].

Kagan no nos explica exactamente lo que tendría que ser esta «reacción específica y emocional», pero presumo que no será sólo una simple reacción. Tiene que ser una reacción simpatética y apreciativa o mejor aún una reacción análogamente creativa. O quizás estas consecuencias del pensamiento creativo —la simpatía, la apreciación y la creatividad— representan niveles de intensidad que corresponden a los valores ascendientes del pensamiento creativo incipiente que les ha estimulado.

No necesitamos estar de acuerdo con la idea de Kagan de que las ideas son creativas *sólo* si están generadas de acuerdo a fundamentar la generatividad que representa una dimensión significativa de la creatividad. Ambas, la cantidad y la calidad de dicha generatividad, pueden ser relevantes: la cantidad en términos del tamaño y de la amplitud de la audiencia afectada; la calidad en los términos del grado de creatividad generado en la audiencia.

Es obvio que la generatividad es especialmente relevante en relación a las situaciones de enseñanza. El profesor que piensa creativamente es un modelo valioso para sus estudiantes, de acuerdo a la idea de que la finalidad de dicho profesor es inspirar dicho pensamiento entre los estudiantes más

que iniciarse en discusiones. Es bastante frecuente encontrar a conferenciantes brillantes que ofrecen a sus públicos pocas claves de interpretación de su discurso. Evidentemente la mayoría de los conferenciantes ocultan los orígenes de su propio pensamiento y aparecen como muy espontáneos y originales. Pero si estamos comprometidos con el hecho de ser profesores de calidad hemos de evitar estos efectos carismáticos y populistas y en cambio buscar la creación de condiciones problemáticas para que los estudiantes puedan pensar por sí mismos y convertirse en pensadores independientes y creativos. Los estudiantes han de aprender a través de su propio pensamiento, y esto significa desarrollar su propia integridad como sujetos pensantes. La pura imitación de un profesor brillante tiene el efecto nefasto de sacrificar la originalidad en los propios estudiantes. A menudo suele ser una amarga lección para los alumnos aprender que a medida que imitan más el estilo de sus profesores, menos se parecen a ellos.

La amplificación

C. S. Peirce distingue entre el razonamiento explicativo y el razonamiento amplificativo[7]. El primero, ejemplificado mediante la deducción, extiende nuestro pensamiento sin ampliarlo. El segundo, ejemplificado por la inducción y el uso de analogías y metáforas, representa rupturas. Va más allá de lo dado y en el proceso lleva nuestro pensamiento allende la experiencia. Se mueve mediante un crecimiento evolutivo más que a través de la estabilidad o la fijación. El razonamiento amplificativo no sólo expande nuestro pensamiento, sino que expande también nuestra capacidad para pensar ampliamente.

Las generalizaciones son amplificaciones en el sentido de que van más allá de la información dada, infiriendo desde un grupo de evidencias que poseen un carácter similar y que tienen en común rasgos específicos propios de todos aquellos ejemplos que poseen en común esos caracteres y esos rasgos. Las generalizaciones entonces se caracterizan por una cierta *uniformidad* en la evidencia. Las hipótesis también son representativas del pensamiento ampliado. Las hipótesis pueden emerger bajo la presencia de extractos de la evidencia que son altamente *diversos:* por ejemplo, ciertos hechos aparentemente no relacionados, algunas inferencias, algunas generalizaciones, otros principios, etc. Las hipótesis entonces también van más allá de la información dada, pero lo hacen en función de poder explicar o predecir alguna situación en relación a estados o cuestiones altamente complejas y no referente a fenómenos uniformes.

El razonamiento analógico presume que las cosas en la naturaleza pueden exhibir una cierta *proporcionalidad*, una proporcionalidad que puede ser bien expresada a través de semejanzas o de relaciones más que a través de semejanzas en los términos. Por ejemplo, podemos afirmar que la relación entre A y B «es semejante a» la relación entre C y D. Por ello si nosotros tenemos A, B, C, podemos ir más allá de la información adquirida y suponer que es análogo a C como B lo es a A.

Lo que tenemos que atender es al hecho de que las proporcionalidades (a menos que sean *ratios* estrictas) están basadas sobre parecidos y son objeto de juicio. Es por ello por lo que en la potenciación del juicio entre los estudiantes generalmente suele implicarse una importante práctica en la evaluación de analogías. Por eso el pensamiento musical y matemático de Platón es esencial a la educación —porque explica sistemas de proporción—. Por ello Aristóteles insiste en que el juicio se basa no sólo sobre equivalencias estrictas (por ejemplo, las ecuaciones), sino que se aproxima más a la equidad.

El discurso metafórico —y por lo mismo el discurso figurativo en general — es amplificativo más que explicativo. Representa una categoría mixta o unos esquemas —una mezcolanza que, desde un punto de vista literal prosaico, puede ser catalogado como informal, pero que en cambio aporta una confluencia vigorosa y original del pensamiento incomparablemente mucho más rica que las formas convencionales de pensar. El pensamiento metafórico representa entonces una síntesis de campos incompatibles, por ejemplo, como la binocularidad, y que permiten una visión mucho más profunda del mero acto de la yuxtaposición. Es un tipo de pensamiento que suele parecer, según las categorías sobre las que se funda, como falso —como «una categoría errónea»—[8] de la misma forma en que el pensamiento interdisciplinar suele parecer falso a los ojos de las categorías internas a las disciplinas.

Las rupturas

Siguiendo a Thomas Kuhn, los científicos normalmente funcionan dentro de paradigmas de la práctica aceptados por la comunidad científica. Pero en períodos revolucionarios, un paradigma de una práctica divergente puede ser recuperado por científicos disidentes, y con el tiempo este paradigma discrepante puede volverse dominante o incluso llegar a sustituir el sistema inicial de práctica/teoría hasta volverse el paradigma normal. En algo en lo que Kuhn insiste constantemente es que debe de haber siempre un sistema; no podemos rechazar el sistema existente sin que seamos capaces de

plantear un sistema alternativo que lo reemplace.

Justamente éste es el punto en el que replica Charles David Axelrod, cuando examina los escritos sociológicos de Georg Simmel[9]. Simmel ha sido considerado por su comunidad cientifica como un marginado, ya que escribió sólo a través de «fragmentos» en contraste con aquellos profesionales que estaban dentro de los límites y cuyos trabajos sistemáticos fueron concebidos como contribuciones constructivas al sistema de la comprensión sociológica que existia en los tiempos de Simmel. La comunidad encontró dificil poder aceptar o incluso tomarse en serio los pequeños ensayos de Simmel pues le parecían desarrollos frívolos tales como «pero Simmel dejó muy claro que una aventura, como un sueño o una obra de arte, pueden en un cieto sentido aparecer muy remotamente conectados con la vida de la persona, pero en otro sentido pueden hablar de lo más central y lo más profundo de esa vida personal». De esta manera estos fragmentos sociológicos, por un lado, aparecen como relevantes para el paradigma sociológico de su día, pero, por otro lado, aportan rasgos que añaden cuestiones que el paradigma normal sistemáticamente va excluyendo. Lo que Simmel representa según Axelrod es aquel individuo creativo que rechaza su inserción en la comunidad la cual le acusa de marginal, de extraño, de inconformista y de fuera de la Ley porque no acomoda sus percepciones y sus hallazgos al sistema paradigmático actual.

Axelrod entonces plantea que la ruptura no es exactamente lo mismo que la creatividad; aparentemente él percibe la creatividad como un punto de partida del pasado, «es cuando lo califica de originalidad» y la ruptura en cambio supone una quiebra en la comunidad realizada por una individualidad única. La creatividad no tiene por qué implicar una confrontación violenta o una lucha que en cambio sí viene planteada por la ruptura[10]. La creatividad suele lograrse a expensas de la inercia, de la desidia y del hábito; es un ir más allá de lo que tomamos por supuesto. Pero una ruptura es lo que sigue a un choque entre una comunidad y un individuo disidente que, como en «la suspensión teleológica de lo ético» de Kierkegaard, trasciende la moralidad convencional, por tanto trasciende la ética universal, y emerge con el mismo nivel del he-roísmo de una ética trágica. Lo que es especialmente interesante del análisis que realiza Axelrod de la sociología de Simmel es su hallazgo de la relación dialógica entre el individuo y la comunidad —es decir, cómo la comunidad mira al individuo como un mero fragmento *versus* el individuo que aparece fragmentario, pero que nunca forma parte de un sistema superior de un paradigma superior que puede reemplazar al anterior—. Es por ello por lo que en este proceso de confrontación Simmel, en sus análisis de los complejos conceptos de significado, individualidad, arte y vida, se acerca y da mucha más luz a la naturaleza de la creatividad a través de sus sugestiones que lo que llegan a

realizar los expertos cuando se aproximan al problema de forma convencional.

Por ello pretendo considerar la noción de ruptura de Axelrod como un aspecto de la creatividad (del mismo modo que Kagan plantea que la generatividad es un aspecto de la creatividad) más que un concepto conflictivo. Aquí habría mucho que decir sobre el hallazgo de Freud de la lucha entre el super ego y el yo[11], así como la descripción de Mead sobre la lucha entre el «Yo» asimilado y «el otro generalizado» y «el Yo» creativo que es reactivo a los otros Yo[12]. Pero aunque consideremos el diálogo como una lucha o no, lo cierto es que permanece la posibilidad de que al menos un aspecto de la creatividad sea dialógico y que, por tanto, implique un diálogo entre el individuo y la comunidad.

Creatividad e imaginación

Hay algunos autores como R. G. Collingwood para los que la conexión entre la creatividad y la imaginación es tan fuerte hasta el punto de considerarla virtualmente como relación de identidad[13]. Otras voces como la de Edward S. Casey afirman que la imaginación, aun siendo importante, no mantiene un vínculo necesario con la creatividad. Pues la imaginación puede ser trivial, repetitiva, artificial e improductiva[14]. Por otro lado, la creatividad puede mantener relaciones más íntimas con la conceptualización que con la imaginación. No obstante, es bastante difícil poder distinguir entre el acto de conceptualizar y el de imaginar frente a situaciones, cuestiones o asuntos determinados, o bien diferenciar cuál de las dos acciones mentales es más original. Casey asegura que la relación entre la creatividad y la imaginación es contingente, pues pueden acontecer ambas, o bien puede acontecer una sin la otra.

La noción de juego puede sernos de ayuda al pretender comprender la relación entre creatividad e imaginación. Ello es debido a que imaginar es obviamente un juego intelectual y jugar, a su vez, viene a ser evidentemente una acción imaginativa. La imaginación es una especie de juego incorpóreo, mientras que la creatividad es una especie de imaginación encarnada. Ello no significa que debamos entender el juego exento de todo criterio, sobre todo si nos referimos a aquellos juegos orientados por reglas. Y por eso debemos de considerar también el concepto de juego cognitivo como pueden ser la actividad poética o la filosófica.

Pienso que la perspectiva psicológica más prometedora que arroja luz sobre la imaginación es la teoría de los esquemas. Los esquemas, como estructuras cognitivas dinámicas, reaccionan de modo sensible a la

sustracción o adición de algún elemento, de forma que el resto de elementos se reajustan y se realinean a sí mismos cuando se produce algún cambio. Más aún, pues responden de forma holística a sus propias modificaciones y alteraciones internas. Podemos concebir entonces la mente de un sujeto como una infinidad de esquemas, algunos moribundos, otros perezosos y unos cuantos enormemente activos —aunque el individuo no sea plenamente consciente de ello—. Por ejemplo, es posible que durante el período del sueño muchos de estos esquemas actúen a modo de productivas fábricas, cada una de ellas armando vastos complejos de ideas e imágenes novedosas que si bien no se utilizan de inmediato se retienen para un uso posterior— en una creación artística, en sueños, en la formación de hipótesis o cualquier otra aplicación. La imaginación entonces la podríamos entender como una vasta pero semidisociada industria cognitiva en donde esquemas autónomos fabrican y almacenan pilones de material imaginativo similar a nuestra experiencia. En efecto, los contenidos de ambos, imaginación y experiencia, van en mestizaje interpenetrados, de forma que no sea únicamente nuestra experiencia aislada la que acarree nuevas percepciones y pensamientos, sino que el nuevo material sea producto de la experiencia pasada y de la actividad imaginativa en proceso.

La creatividad y el pensamiento autónomo

No es demasiado provechoso pensar la creatividad como proceso que emerge de la nada. Es más bien una transformación de lo dado en algo radicalmente diferente.

Sócrates y Kant abominaban a todos aquellos que concebían la creatividad dependiente del pensamiento ajeno. Hemos de pensar de forma autónoma y ayudar a que los otros también piensen por sí mismos. Sócrates se consideraba a sí mismo como un maestro cuyo papel, análogo al de la comadrona, es el de ayudar a los demás a alumbrar sus propias ideas. (Podemos especular que ésta es la vía mediante la cual él puede entonces pensar por sí mismo.) No obstante no queda claro dónde colocaba Sócrates el primer foco de la creatividad, si en aquellos que piensan por sí mismos o en aquellos que promueven dicho pensamiento en los demás.

Esta cuestión viene explorada (junto a muchas más relativas a la naturaleza del pensamiento) en el último trabajo de Gilbert Ryle, pero especialmente en su ensayo sobre cómo puede enseñarse a pensar[15]. Lo primero que presenta Ryle es una lista de algunas acciones positivas que realizan los profesores, que resumidamente queda de esta forma:

1. No se repiten a sí mismos; cuando necesitan explicarnos lo mismo, lo comunican de distinta forma.
2. Esperan que el alumnado realice cosas por sí mismos con la materia enseñada, «aplicarlo, reelaborarlo, anticiparse, extraer conclusiones, relacionarlo con sesiones anteriores, etc.».
3. No nos explican las cosas, sino que nos *muestran* lo que pretenden y nos animan a que actuemos de forma similiar.
4. Ellos nos incomodan con sus preguntas y cuestionan nuestras respuestas.
5. Nos inducen a practicar y repracticar los ejercicios como conversiones y silogismos.
6. «Nos tienden una mano al avanzar por senderos familiares para luego abandonarnos a nosotros mismos para finalizar el recorrido.»
7. Citan intencionalmente soluciones erróneas para que las detectemos y las discutamos o corrijamos.
8. «Llaman nuestra atención sobre problemas sencillos parcialmente análogos para luego legarnos dichas analogías como muletas.»
9. Fragmentan los problemas complejos en sus ingredientes más simples y nos animan a resolverlos y hallar soluciones.
10. Cuando finalmente llegamos a la solución, ellos vuelven a problematizarla.

Habiendo especificado lo que hacen los buenos profesores de cualquier materia con sus alumnos, Ryle procede a defender que precisamente ésas son las cosas que hacemos cuando pretendemos pensar por nosotros mismos. No se trata de que imitemos literalmente los roles docentes y discentes cuando tratamos de pensar de forma autónoma. Sino que tratamos de aplicarnos a nosotros mismos lo que nos haría un buen profesor o profesora.

Cuando evaluamos algo, sigue Ryle, aunque no estemos en una situación de enseñanza, nos imponemos los procedimientos que utilizaría nuestro maestro o maestra para con nosotros. Con ello Ryle no afirma que exista una equivalencia entre ser enseñado y pensar, pero insiste en la importante conexión entre ambos.

Cuando pensamos, no se trata sólo de debatir o de conversar con nosotros mismos; sino que experimentamos la situación de enseñarnos a nosotros mismos… En efecto, la esencia del pensamiento ha de consistir en ser el vehículo común más perfecto para la comunicación didáctica interpersonal cotidiana, pero no a través de los canales didácticos normales, sino a por la compleja tarea de la pedagogía de la pregunta[16].

Ryle concluye indicando las semejanzas entre la enseñanza, la autodidaxia y el pensamiento:

Así como el experto profesor A puede disipar la ignorancia de B, mi inexperto pensamiento puede también ocasionalmente disipar mi propia ignorancia. Pensar significa intentar mejorar la enseñanza a uno mismo; es pretender seguir aquellas sendas que presumidamente existen, si es que realmente existen, tras haber sucumbido en la exploración de tierras sin rastro alguno[17].

Lo que más me interesa remarcar del análisis de Ryle es su insistencia en identificar los procedimientos de investigación a las operaciones de

búsqueda características del diálogo docente-discente. Pues nosotros, sigue argumentando, en nuestras deliberaciones probadas, interiorizamos estos mismos procedimientos, es decir, instituimos un diálogo con nosotros mismos.

Por ello, pensar por nosotros mismos, es dialógico. Y si entonces, como sospecho, el pensamiento autónomo es el paradigma más adecuado para el pensamiento creativo, entonces las sugerencias de Ryle serían perfectamente apropiadas para cualquier metodología, taller, estudio, tutoría o laboratorio en donde el profesor intenta estimular «la creatividad» en su estudiantado.

Y precisamente creo que ésta es la hipótesis que hemos de manejar, es decir, que el pensamiento creativo de un sujeto se asemeja al intercambio dialógico entre aquellos buenos profesores/as y sus estudiantes tal como muestran las operaciones docentes ejemplificadas por Ryle. ¿Sería éste el modo en que los artistas, los físicos, los poetas, los biólogos y los abogados llegan a ser creativos? Si alguien nos enseña un arte y a trascender dicha enseñanza, es cuando hallamos valor para pensar por nosotros mismos. Aprender un arte es entrar en diálogo con todos aquellos que han sabido defender su pensamiento, construir, rechazar, modificarlo, hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar, que es descubrir nuestra propia creatividad.

La búsqueda de técnicas y de procedimientos de investigación, tal como ha mencionado Ryle, es una característica de la comunidad de investigación. Estas técnicas y procedimientos son precisamente aquellos que interiorizan los estudiantes, con el resultado de que las deliberaciones métodicas de la comunidad vienen trasladadas a las deliberaciones y valoraciones metódicas de los individuos. Podemos afirmar entonces que la comunidad de investigación quizá sea la metodología más prometedora para potenciar la fusión entre los procesos cognitivos creativos y los críticos en el pensamiento complejo.

Creatividad y criterios

Este título ya nos anuncia las dos formas diferentes bajo las cuales los conceptos de creatividad y de criterio se sobreponen. Una forma implica el uso de los criterios en la identificación y en la clasificación de tipos de creatividad. La otra forma aborda el uso de los criterios por aquellos sujetos que piensan creativamente.

¿Cómo podemos identificar los tipos de creatividad?

Anteriormente cuando hemos estado discutiendo cómo aceptar a los criterios, he sugerido que los metacriterios que normalmente se suelen utilizar para ello son *la relevancia, la confiabilidad y la fuerza* y que se correspondían a la forma en que se pueden escoger candidatos políticos para cierta tarea: en primer lugar, asegurándonos si hay alguien que intente que no sean elegidos; en segundo lugar, determinando sobre la base de su competencia, su confiabilidad; y en tercer lugar, evaluando su potencial encarándolos frente a otros candidatos, y de ahí se pueden extraer las consecuencias que pensamos que serán deseables. Por ello me parece a mí que aquellos que desean llevar a cabo la tarea clasificatoria de identificar y categorizar tipos de creatividad, de forma semejante tienen que recurrir a este tipo de metacriterios para poder escoger los criterios que les guíen en este trabajo de clasificación.

Cuando abordamos los criterios seguramente nos encontraremos con que tendremos que manejar al menos de media a una docena de ellos para que pueda ser relevante y aceptable el proceso de acreditación. Aquellos que se me vienen más rápidamente a la mente son (sin ningún orden en particular) la originalidad, la novedad, la generatividad, la singularidad, la productividad, la capacidad de ruptura, la capacidad de sorpresa, de invención, la cualidad liberadora, la espontaneidad, la imaginación, la inspiración y la capacidad de síntesis. Estos términos anteriores han de ser analizados para determinar hasta qué punto son simplemente sinónimos del pensamiento creativo o bien son criterios de éste. También tendríamos que examinar si cada uno de ellos es aplicable más a las causas o a los efectos del pensamiento creativo o que a dicho pensamiento en sí. Por ejemplo, la sorpresividad o la capacidad de generar sorpresa podría ser en este caso —según algunos psicólogos como Jerome Brumer— uno de ellos[18].

Referente a todos aquellos que permanecen sin este análisis, pero que son también posibles, tendríamos que plantearnos si cuando se clasifica un cierto episodio de pensamiento como creativo, pueden ser también candidatos sus criterios. Por ejemplo, ¿la singularidad *per se* es suficiente para justificar que llamemos a un tipo de pensamiento como creativo? Ahora seguramente estamos inclinados a decir que no y podemos argumentar afirmando que ciertos tipos de pensamiento psicótico pueden ser altamente singulares. Ello a su vez nos lleva a plantear otro criterio posible candidato: la flexibilidad. Y además a medida que vamos indagando en nuestra investigación seguiremos encontrándonos con nuevos criterios que nieguen a otros criterios que utilizamos para rechazar a nuestros candidatos.

Como una cuestión de hecho, muchos psicólogos utilizan la *flexibilidad* como uno de sus criterios estándares para el pensamiento creativo *conjuntamente con el de fluidez y adecuación.* «Por fluidez» entienden la riqueza y la capacidad de articulación del pensamiento en un contexto dado o bien en

un marco de referencia o bien dentro de un sistema lingüístico o de una disciplina[19]. Por «flexibilidad» ellos entienden el movimiento de pensamiento desde un marco de referencia al siguiente mientras que se van dando la generalización y la comprensión. Y por «adecuación» entienden la utilización o la aplicabilidad del pensamiento de acuerdo a su capacidad de abordar situaciones problemáticas con éxito.

Esta trinidad de criterios nos sugieren que quizás no es suficiente con un solo criterio y que es necesario tener muchos más. ¿Pero cuántos? Esta respuesta sólo la puede dar una comunidad a través de su deliberación. Así, por ejemplo, los historiadores de arte establecerán un número de criterios a través del análisis de la pintura y de la escultura barrocas y de ahí saldrán identificados como tales. Por ejemplo, ellos pueden establecer diez criterios de ese tipo. Y después establecerán un número clave —por ejemplo, cuatro, de forma que cualquier obra de pintura o escultura que satisfaga estos cuatro de los diez criterios sea considerado barroco—. Ello no significa que exista la posibilidad de que hayan algunas piezas que aún llamándoles insistentemente barrocas satisfagan sólo dos o tres o uno de esos criterios, pero con tal intensidad que podamos clasificarlos también como tales.

En relación a la *intensidad* ello nos lleva a recalcar la importancia de los estándares en referencia a los criterios. Los estándares representan, tal como indiqué anteriormente, el grado mediante el cual se satisface un criterio. En relación a los criterios idénticos hay personas que pueden desarrollar un estándar elevado de satisfacción y otros un estándar bajo. Esto significa que un solo criterio, pero desarrollado de una forma altamente satisfactoria, puede equivaler para algunas personas a muchos criterios desarrollados con un estándar bajo de satisfacción. También frecuentemente solemos emplear el metacriterio de la intensidad para poder comparar los criterios entre sí.

¿Cómo se utilizan los criterios en el pensamiento creativo?

La cuestión de cómo se utilizan los criterios en el pensamiento creativo es bastante diferente a la pregunta por cómo se *identifican* los criterios en el pensamiento creativo. Desde el momento en que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo han sido considerados tipos ideales más que generalizaciones empíricas, tendríamos que ser capaces de distinguirlos de forma clara. Si el pensamiento crítico fue identificado exclusivamente como un pensamiento orientado o regido por criterios, entonces el pensamiento creativo ha de ser orientado si es que realmente está orientado por algo realmente diferente.

Aquí lo que estoy planteando es que hemos de reconocer que aún como

tipos ideales, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo no son mutuamente exclusivos. Por ejemplo, tomemos la cuestión de la sensibilidad al contexto. Ambos tipos de pensamiento manifiestan este rasgo; la sola diferencia es que en el pensamiento creativo es predominante mientras que en el pensamiento crítico aunque sea esencial no tiene tanta importancia. Por tanto, no es posible que ambos, el pensamiento crítico y el creativo sean regidos por criterios de la misma forma, pero es una cuestión importante tanto en el pensamiento crítico como en el creativo. Creo que es necesario realizar esta concesión pero con una cierta precaución sobre lo que se puede considerar un criterio en el pensamiento crítico que funciona de forma diferente (aunque sea un miembro de la familia de los criterios) de lo que se puede contar como un criterio en el pensamiento creativo. Un criterio en el pensamiento crítico es un concepto aislado que puede ser realizado parcial o de forma completa o de ninguna manera. Por ejemplo, un párrafo dado puede ser verdadero completamente, verdadero parcialmente o que no sea *verdadero*. En el otro extremo del concepto no es su opuesto, sino que lo que tenemos es su ausencia. Por otro lado, en el pensamiento creativo, los criterios tienden a componerse a través de *pares relacionados dialécticamente* o sistemas en los que cada concepto se sobrepone uno a otro de forma opuesta y donde la tensión entre estos conceptos ayuda a crear esta fuerza mágica que subsiste en todo trabajo creativo.

Por ejemplo, el autor de una novela puede desarrollar su historia a través de sistemas de categorías contrarias de cuyas intersecciones hace emerger la narrativa. Estos pares pueden ser arte-vida, naturaleza-arte, vida-muerte, permanencia-cambio, uno-múltiple, apariencia-realidad, parte-todo o causa-efecto. Y ello es debido a que el trabajo de arte exige de esta conflictividad esencial de conceptos y es esto lo que le da esa dimensión que las personas encuentran tan intrigante, misteriosa y estéticamente potente.

Ello no significa que de los dos tipos de criterios (que podíamos llamarles monológicos y dialógicos) el pensamiento creativo contenga sólo el tipo dialógico. Consideremos, por ejemplo, los tres cánones de Monroe C. Beardsley: la unidad, la complejidad y la intensidad[20]. Nos sería fácil distinguir a los dos primeros como dialógicos, pero entender que el tercero, la intensidad, es monológico. En general, sospecho que los conceptos relacionados dialógicamente tienen un papel mucho más importante en el pensamiento creativo que los criterios monológicos. Son precisamente las oposiciones conceptuales las que sugieren al autor no únicamente la dirección que han de tener los tipos de episodios, sino también el tipo de ilustraciones, de ejemplos, de extensiones, de clarificaciones y cómo ha de ser moldeado el discurso en su obra. Referente a la pregunta de cómo se emplean los criterios en el pensamiento creativo me parece que —fundamentalmente— se utilizan en el sentido de conceptos pareados y

contrarios que desarrollan los temas y los juicios de este pensamiento creativo. Y en segundo lugar, los criterios se implican en el pensamiento creativo también a través de conceptos monológicos como la intensidad (esto es, de alta intensidad o de baja intensidad) y ello juega un rol directivo en el proceso creativo. También hay un tercer sentido mediante el cual los criterios orientan la creatividad, y éste es en el de la cualidad terciaria o de la cualidad del todo de las situaciones creativas cuando son orientadas por los movimientos secuenciales que constituyen el proceso creativo. En ese tipo de pensamiento la penetrante cualidad del proceso mueve a una expresión en un cierto producto creado. Por ejemplo, un detective descubre una situación problemática y es precisamente la estructura total de dicha situación la que orienta los sucesivos movimientos del detective para poder descubrir su problema. En el caso del novelista la situación problemática puede ser más bien inventada que descubierta, pero es precisamente la situación global la que dirige y orienta el trabajo del novelista y el factor que controla la forma en que el novelista distribuye todos sus recursos literarios.

Las cualidades terciarias como valores contextuales

El pensamiento creativo es una forma de investigación, y toda investigación siempre se halla inmersa en una situación. Ya Dewey creía que cada situación es única en el sentido que tiene su propia cualidad, una cualidad que no puede muchas veces capturarse a través de las palabras, aunque nos esforcemos en seleccionar los mejores adjetivos o adverbios para poder aproximarnos[21]. Podemos decir que esa situación es «divertida» o que alguien puede ser «cariñoso», pero éstos son términos *generales,* ya que las situaciones son esencialmente particulares e individualizadas. Si esta situación es divertida, es divertida en su forma idiosincrásica de serlo, que seguramente no será idéntica a otras formas de diversión.

Por tanto, es cierto lo que afirma Dewey de que cada situación se puede tratar desde una cualidad terciaria o cualidad total y es ésta la que guía a la investigación dentro de la situación. Lo que necesitamos añadir, no obstante, es que esta cualidad total es lo que es por virtud de la red de relaciones de la que emana y sobre la que se instala[22]. Y esto es debido a que cada relación es un significado, el compuesto de relaciones a su vez es un significado compuesto y este significado compuesto o red de significados es idéntica a la cualidad total de la situación.

La estructura general de la situación es una configuración de relaciones. Cada relación tiene su propio significado particular y cualidad, y la configuración como un todo tiene su propio significado y cualidad únicos.

Estos significados cualitativos o cualidades significativas es lo que nosotros denominamos *valores,* y esto nos explica lo que queremos decir cuando afirmamos que el pensamiento crítico está regido por criterios orientados por criterios, mientras que son los valores contextuales los que orientan o rigen el pensamiento creativo[23].

Hay, por tanto, valores que se muestran a través de relaciones individuales y hay también valores que se manifiestan a través de configuraciones globales de relaciones en situaciones creativas. Entre estos valores microscópicos y macroscópicos hay aquellos de una magnitud intermedia que tienen una potencia especial para controlar la dirección del juicio. Estos valores tan potentes frecuentemente suelen ser el producto de pares binarios de conceptos contrarios o confirmatorios[24]. Por ejemplo, una escritora en el proceso de composición de un libro puede experimentar el conflicto entre la unidad y la complejidad de forma muy intensa. Pero, por otro lado, siente el compromiso con esta elevada diferenciación y complicación del objeto de trabajo con el que ha de tratar, no obstante ella necesita presentar su comprensión de la forma más coherente que pueda. Es decir, que ella necesita un valor de control en el conflicto unidad-complejidad. Y está procediendo de forma que pueda realizar progresos en la reducción de la incoherencia a la coherencia, de las inconsistencias a las consistencias y de la desunión a la unión. Éstos son pares binarios en las que las relaciones no son de contrastes, sino que son confirmatorias. Es por ello por lo que los conceptos binarios tienen una influencia importante en la forma en que las relaciones especiales pueden orientar el curso de la realización de un juicio creativo.

Al enfatizar el papel de los criterios binarios en el pensamiento creativo no pretendo decir que dicho pensamiento sea insensible a los criterios singulares o monológicos. Un ejemplo de este criterio monológico en el pensamiento creativo sería la *significatividad.* Se ha de entender, no obstante, que en el caso de los criterios binarios, ambos criterios son opciones de vida (por ejemplo, naturaleza y arte), mientras que en el caso de los criterios individuales, tal como verdad, significado o justicia, lo positivo es vida y lo negativo (falsedad, inconsistencia, injusticia) representa cierta versión del vacío, de la depravación.

La creatividad y el diálogo en la comunidad de investigación

Una comunidad de investigación es una sociedad deliberadora implicada en el pensamiento complejo. Ello significa que sus deliberaciones no son meras charlas o conversaciones; son diálogos lógicamente disciplinados. El

hecho de que estén lógicamente estructurados no impide su potencial creativo.

Fijémonos en Juana. Ella actúa como observadora poco participativa en las clases a las que asiste. Los conferenciantes le impresionan con su erudición, y muy pocas veces se atreve a plantear alguna pregunta, a emitir algún comentario o a desarrollar su propia tesis sobre lo que oye. Estos días está asistiendo a un seminario en el que la profesora actúa únicamente como facilitadora del diálogo y sólo interviene enfáticamente para desvelar los supuestos que sostienen los comentarios de sus alumnos. El diálogo se va intensificando y Juana empieza a vislumbrar que hay otros puntos de vista distintos a los suyos, y que, por tanto, puede que haya varias interpretaciones y no sólo una. De repente se ve interviniendo en la discusión con una idea que le sorprende más a ella que a sus compañeros. El debate sigue; quizás ha realizado una contribución muy valiosa, o quizás ha sido sólo una idea más. Pero al volver a casa, lo que se lleva es el tesoro de su idea y la sensación maravillosa de que lo hizo lo mejor posible. Por fin entró en el diálogo, superando sus reticencias y su tímida autoconciencia, haciéndose visible a los demás. Y fue ella quien habló, ella misma, en primera persona y mientras se dirigía a los demás no dejaba de sorprenderle que la escuchasen tan atentamente —fue toda una experiencia alucinatoria para quien nunca había tenido esas sensaciones. «Les transmití mis pensamientos y les hice pensar» —no dejaba de repetirse de camino a casa—, recitando una y otra vez su intervención y saboreándola, no sin reprocharse no haberla expresado con más precisión. Pero de lo sucedido, todo lo que ella sabe es que fue *eso*, la situación, la que le animó a manifestarse. No le enseñó lo que tenía que decir, pero creó un ambiente que le impulsó a pensar que sería importante decir lo que deseaba decir. Para poder hacer aquello tuvo que enseñarse a sí misma cómo hablar, como si fuera la primera vez.

La comunidad de investigación deliberativa establece las condiciones para que se dé el pensamiento creativo y crítico, y dicho pensamiento a su vez permite alcanzar los objetivos a la comunidad y sus miembros. Son condiciones totalmente diferentes a las que se producen en un aula en donde se practica la transmisión del conocimiento y el aprendizaje de información. No se trata de despreciar la lección magistral como método didáctico obsoleto o inferior. Puede ser brillante, una obra de arte; permite profundizar en la materia desde una perspectiva determinada mucho más que lo hace una discusión desde múltiples puntos de vista. Pero desde el momento en que es fascinante y carismática, convierte a los oyentes en admiradores pasivos más que en investigadores activos. Demasiadas veces inhibe más que impulsa la creatividad; lo mismo sucede con el pensamiento crítico. Se apropia de los medios de la producción intelectual en vez de devolverlos a los estudiantes y capacitarlos para que sean productivos ellos.

Esta situación no se tolerará por mucho tiempo; hemos de tender hacia una economía académica mixta.

He utilizado metáforas económicas, alternando entre creación y traducción, por un lado, y producción e intercambio, por otro, debido a que me parece la mejor manera para comprender las nuevas formas de expresión y para modificar las antiguas. Un modo de pensar toma prestado y presta a otro cuando intenta moldear sus pensamientos en palabras y convertir palabras en pensamientos. Si la traducción es el pensamiento que se intercambia simbólicamente, y si un ejemplo del intercambio simbólico es el diálogo, entonces entenderemos por qué todo pensamiento es dialógico, transactivo y traducible. Traducir el pensamiento en habla y el habla en pensamiento es muy distinto a traducir un texto de una lengua a otra, o intercambiar el valor de una moneda a otra.

Podemos constatar que no se puede separar fácilmente la traducción de la creación desde el momento en que la construcción y satisfacción que produce la generación de metáforas, clave de la creatividad, no puede comprenderse sin la traducción. Si alguien expresase el amor como Gwendolyn Brooks en términos de «la herida dorada», rápidamente traducimos el lenguaje del dolor en el lenguaje de los colores, y éste en el lenguaje de los metales. Y entonces descubrimos que esto sólo puede hacerse inventando nuevas metáforas que actúen de puentes sobre el vacío que separa los distintos órdenes de la experiencia. Y tal como nos ha enseñado nuestra experiencia con el lenguaje natural, la gestación creativa se inicia cuando cesamos de traducir mecánicamente y empezamos a pensar en ambos lenguajes a la vez. Sucede lo mismo con el pensamiento creativo: se gesta cuando dejamos de construir puentes sobre el abismo que separan los órdenes naturales de los otros y empezamos a pensar en ambos órdenes simultáneamente.

El pensamiento creativo y la creatividad

No voy a defender que el pensamiento creativo contemple la totalidad de la creatividad. Representa sólo un aspecto de ésta, aunque no estoy demasiado seguro de lo que son en sí mismos la creatividad y el pensamiento, o de lo que suceda cuando no se da. Sólo me atrevería a sugerir que el pensamiento es un tipo de *procesamiento de la experiencia*, y como procesador de datos no está en contacto con la fuente de los datos que procesa, por lo que no estamos en contacto con las fuentes de nuestra experiencia cuando la procesamos. El impulso creativo implica evidentemente una constante captación de las fuentes de la experiencia hasta

su entera complitud. Generalmente las raíces de la experiencia humana se hallan en la vida animal y natural. Cuánta más vehemencia impregne el ataque y la destrucción de las raíces, impulsará a todos aquellos comprometidos con la creatividad a reponer dichas raíces hasta elevar la experiencia a su complitud. Todas las acciones fabriles implican acciones del pensamiento, pero no hemos de confundirlas con la riqueza y esplendor de la experiencia humana en sí misma o con el enigma al que llamamos naturaleza, en el que la experiencia humana halla su posada y su morada.

[1](1967) New York: Appleton-Century-Crofts, cap. 3, «Terciary Qualities».

[2](1935) *The Image an Appearance of the Human Body.* London: Routledge.

[3](1987) *The Body in the Mind.* Chicago. University of Chicago Press.

[4]*Ibídem,* 137.

[5]*Ibídem,* 171.

[6](1989) *Unstable Ideas: Temperament, Cognition and Self.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 206.

[7](1955) «The Probability of Induction», en Justus Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce.* New York: Dover, 180.

[8]Nelson Goodman (1968), *Languages of Art,* Indianapolis, In.: Bobbs-Merrill, 73: «Incluso una metáfora puede considerarse como un error categórico predeterminado, o bien como un segundo matrimonio, feliz y revitalizador, aunque bígamo».

[9](1979) *Studies in Intellectual Breakthrough: Freud, Simmel, Buber.* Amherst: University of Massachussets Press, 35-50.

[10]*Ibídem,* 1-14.

[11]Sigmund Freud (1975), «The Ego and the Id», en John Rickman (ed.), *A General Selection from the Works of Sigmund Freud.* Garden City, N. Y.: Dubleday, 210-235. *[N. de la T.* (1979): *El yo y el Ello,* vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.]

[12]George Herbert Mead (1934), *Mind, Self and Society.* Chicago: University of Chicago Press, cap. XXII.

[13](1937) *The Principles of Art.* Oxford: Clarendon Press, 130-134.

[14](1976) *Imagining: A Phenomenological Study.* Bloomington: Indiana University Press, 186. Véase también Francis Sparshott (1990), «Imagination-The Very Idea», *Journal of Aesthetics an Art Criticism,* 48:1, 1-8.

[15](1972) «Thinking and Self-Teaching», en Konstantin Kolenda (ed.), *Symposium on Gilbert Ryle.* Rise University Studies, 58:3; hay una reedición en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 1: 3-4, 18-23.

[16]*Ibídem,* 20.

[17]*Ibídem,* 23.

[18]Véase «The Conditions of Creativity», en Howard E. Gruber, Glenn Terrell y Michael Wertheimer (eds.) (1962), *Contemporary Approaches to Creative Thinking.* New York: Atherton, 1-30. Véase también R. J. Shapiro (1970), «The Criterion Problem», en P. E. Vernon (ed.), *Creativity.* Baltimore: Penguin, 257-269.

[19]Véase, por ejemplo, la discusión sobre la creatividad en Raymond S. Nickerson, David N. Perkins y Edward E. Smith (1985), *The Teaching of Thinking.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 86-100. *[N. de la T.:* versión castellana (1987) *Enseñar a pensar.* Madrid: Paidós.]

[20](1958) *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism.* N. Y.: Harcourt Brace and World, 464-466.

[21](1938) *Logic: The Theory of Inquiry.* N. Y.: Holt 66. Dewey denomina a la situación como una «totalidad contextual» y en la p. 68 afirma que «una situación es una totalidad en virtud global de su cualidad… Lo cualitativamente global implica no únicamente que todos los componentes se incorporen en una totalidad sino que ésta sea única; pues cada situación se constituye como una situación particular, indivisible e imposible de duplicar… Un universo de experiencias llega a ser entonces la condición para un universo de discursos. Sin esta presencia de control no hay forma de poder determinar la relevancia, el peso o la coherencia de cualquier

distinción o relación».

[22] *Ibídem,* 70.

[23] Véanse, por ejemplo, los interesantes análisis de Gregor Sebba en Helen Sebba y Hendrikus Boers (eds.) (1987), *Creativity: Lectures by Gregor Sebba.* Atlanta: Scholar Press. Los gestaltianos como Kurt Koffka y los gestaltianos críticos como Rudolf Arnheim también han aportado cuestiones muy valiosas en este campo. Una perspectiva sobre el equilibrio entre el pensamiento crítico y el creativo se halla en David Perkins (1981), *The Mind's Best Work.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Véase también Robert J. Sternberg (ed.) (1988), *The Nature of Creativity.* Cambridge University Press.

[24] Al abordar la discusión sobre la función de los conceptos binarios como criterios, he utilizado con mucho provecho el excelente trabajo de Kieran Egan (1986), *Teaching as Story Telling: An Alternative to Teaching and Curriculum in the Elementary School.* Chicago: University of Chicago Press. En este libro se presentan argumentos decisivos para el uso de relatos con el fin de organizar y desarrollar todos los contenidos curriculares. *[N. de la T.:* De Egan véase también sobre la misma cuestión la traducción al castellano de su obra (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata (Ed. original en inglés en 1988.)]

13. MAESTROS Y TEXTOS: LAS FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los educadores han de ser sensibles a muchas cuestiones, pero especialmente a dos en concreto. Una es la dificultad de educar a estudiantes desinteresados. La segunda es que aún frente a estudiantes interesados es muy difícil educarlos si no se dan ciertas condiciones favorables.

Las condiciones favorables a las que me refiero son aquellas que aluden a: 1) una enseñanza competente, 2) un currículum adecuado y 3) la formación de una comunidad de investigación.

En este capítulo abordaré sucintamente los dos primeros puntos, reservando el capítulo 14 para el tercero.

Las tres condiciones en cuestión no son independientes entre sí. De poco sirve la formación docente o el uso de excelentes materiales curriculares si las clases no se convierten en comunidades de investigación deliberativas.

La creciente profesionalización del profesorado puede que incluya conocimientos profundos y amplios, pero éstos se almacenan en la reserva de la memoria docente sin que se articulen propiamente en la formación del discente. La profesionalización debería implicar la capacidad para coordinar las tres condiciones arriba citadas de forma que se estimule la formación del razonamiento y del juicio en los estudiantes. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos la urgente necesidad de convertir al profesorado en «facilitadores». Lo que caracteriza a los profesionales y que se revela en su labor, además de una sólida base de conocimientos, es su habilidad para coordinar complejas y variadas actividades y su buen sentido —o sea, su razonabilidad y buen juicio—. Los profesores ya no pueden seguir alimentándose del rol de los académicos, sino que requieren de las habilidades necesarias para poder formar a su vez habilidades en los demás. Todos aquellos comprometidos con la formación del profesorado deberían velar para que estas condiciones se cumpliesen sin dilación.

La voz del texto

En un extenso artículo sobre el declive de la filosofía de la educación, Suzanne de Castells propone como explicación del fracaso «que éste se ha reflejado a su vez en el tipo de materiales escritos que ha producido». «Pues», continúa, «ha fracasado, contradiciendo su mismo espíritu investigador, a la hora de identificar los efectos limitadores que han tenido sobre su mismo carácter especulativo, las formas utilizadas del lenguaje escrito, constricciones que a su vez han limitado también sus posibles objetos de estudio. Y estas consecuencias son cada vez más críticas ... a medida que los filósofos de la educación insisten en derivar las teorías educativas de las prácticas reales del profesorado[1]».

Introduciéndose a fondo en el trabajo de Eric Havelock, remarca el impacto epistemológico de la invención de la tecnología de la escritura. La transformación de la mente desde el mundo homérico al platónico es un movimiento que se inicia en el trabajo concreto sobre ideas particulares hasta la esfera abstracta de las ideas generales. Los incidentes de lugar, tiempo y circunstancias vienen reemplazados por aquello absoluto, duradero, universal y necesario. En esta gran historia cada cosa ha de ser expulsada de su lugar originario e identificada en sí misma.

En lugar de escuchar que «El justo Agamenón hizo esto o aquello» nos dicen que «La Justicia es esto o aquello». La frescura de los caracteres que ha sido tan bien descrita y estructurada por la narrativa, ha sido reemplazada por el conocimiento abstracto. El hacer viene sustituido por el conocer; la teoría reemplaza la práctica. De Castells sigue comentando que el intento de los filósofos de la educación por «conceptualizar la variedad de actividades concretas de los practicantes en términos de un cuerpo unificado y sistemático de principios teóricos generales de la práctica[2]» será siempre un fracaso:

> Siempre que nuestra concepción de la teoría práctica quede constreñida a las formas tradicionales, que restrinjamos su escritura a través de los cánones de la disciplina discursiva, y que además protejamos institucionalmente esta escritura como símbolo de autoridad y privilegio exclusivo para los «intelectuales» y no para los practicantes, nos aseguramos una irresolubilidad sin fin del «problema» teórico y discursivamente recurrente de la teoría y la práctica, un problema que se debería disolver rápidamente en la práctica, pero cuyo mantenimiento —hemos de reconocer— sirve sólo a los intereses de la «productividad académica» y poco hace para el avance de la práctica educativa[3].

Muchos otros autores además de Havelock y de De Castell han tratado las implicaciones del paso de Homero a Platón, de la oralidad a la escritura, pero nadie como De Castell ha extraído sus consecuencias para la filosofía de la educación. Y estoy del todo convencido de que además sus críticas son extensibles a otros ámbitos. No sólo al de la filosofía de la educación, sino al del diseño curricular. Desde que los libros de texto son lo que son, las

facultades de educación preparan a sus futuros maestros con muy pocas posibilidades para encontrar alternativas al uso de dichos manuales. Es por ello por lo que no veo demasiado útil esa búsqueda obsesiva de la teoría de la práctica por parte de los filósofos, pues lo primero que han de hacer es cambiar la naturaleza del texto.

Cualquier principiante (sea adulto o niño) hará mejor empezando con «El justo Agamenón hizo esto o aquello» que con «La Justicia *es* esto o aquello». Se iniciará mejor con una narrativa en primera persona que en tercera persona, y más si es primera del singular que del plural. No hemos de exponer grandes argumentos para demostrar que el desarrollo infantil recapitula el de las especies, de forma que, desde un punto de vista educativo, el habla precede a la escritura y la narración a la exposición.

En cuanto a la voz del texto, sea en primera o tercera persona, no está clara la dirección de su movimiento. La voz en tercera persona, para un niño, es la voz de las alturas, es la voz del afuera y no del interior de sí. Es la voz de lo todo visto, del sabelotodo, de la racionalidad totalitaria del Otro. Es la voz objetiva, autoritaria, la voz legítima. Lo que se dice, lo dice «alguien», o bien «es», o «sobre» algo; lo que «uno» ha dicho impersonalmente, o «ellos», o «todos». Posee el gran ojo divino que todo lo ve para el cual no importa el pasado o el presente, por lo que tanto da empezar con el conocido «Érase una vez ...». Para esta voz apolínea, inmutable e imperturbable, todo está ordenado y en su lugar respectivo. Lo que cuenta es lo que ha de ser, lo que realmente subyace a la naturaleza de las cosas, a veces divinizadas, pero nunca cuestionadas.

Por otro lado, la voz en primera persona es la voz del interior. Si la voz externa, la del Otro, parece ser la voz legítima, entonces la voz interior será la ilegítima. Si la voz del Otro es la voz de la convencionalidad, entonces la nuestra será la del disenso individual.

A la hora de componer un texto en forma narrativa, nos hallamos frente a la opción de escoger entre Juan o María, o entre Yo y Nosotros, entre la tercera y la primera persona. Creo que es mejor lanzarse de entrada con la primera persona y cambiar a la tercera persona cuando pasemos de la narración a la exposición. El cambio de la primera a la tercera persona narrativa se produce cuando se ingresa en lo que Piaget denomina el «estadio formal».

Los textos corrientes suelen ser secuencias de material pretriturado, que ha sido simplificado conceptual y estilísticamente hasta convertirlo en un producto fácilmente digerible por los lectores noveles, lo cual, en lugar de promover un auténtico interés en ellos, les repele hasta el aburrimiento. Una historia, en cambio, renueva vitalmente al sujeto[4].

Empecemos, pues, con los romances y las aventuras, nos aconseja Whitehead. Lancémonos a la narrativa, nos proponen Gadamer, Ricoeur y el círculo hermenéutico. Contémonos cuentos, sigue Kieran Egan[5]. Pero ¡alto! No es que tengamos nada contra las historias, pero es que hay un tiempo para cada cosa, un tiempo para los cuentos y otro para el aprendizaje serio, el estudio severo y la rigurosa investigación. Cuando es la hora de los cuentos, tenemos entonces a la literatura, y la literatura está llena de estupendos sentimientos, y de maravillosos ideales y de grandes valores, y ello nos provoca encantadores deleites y sentimientos admirables y muchas otras buenas cosas. Pero lo que sucede es que la literatura no contiene información como tal, es sólo fantasía. No contiene hechos, y los hechos son los que constituyen el verdadero conocimiento, y el conocimiento es lo que realmente han de adquirir los alumnos en las escuelas.

Y por ello seguimos construyendo textos para asegurarnos de que realmente transmitan una realidad factual a los estudiantes. Es entonces cuando preferimos el estilo expositivo; expone lo que existe a la mente del lector. El cuadro de la realidad que presentamos a nuestros niños no requiere excesiva actividad intelectual, pero sí exige estudio. Es el chico o la chica estudiosos, y no aquellos que sean inquisitivos, los que realmente captarán cómo es la realidad. Entonces no hemos de sorprendernos cuando los niños y niñas se sientan paralizados frente al televisor, intentando hallarle algún significado. Los chicos y chicas se hallan atrapados entre la inapetente información del texto y el entretenimiento desinformativo de la televisión.

Nos gustaría pensar que las razones de nuestra preferencia por la exposición frente a la narración son básicamente epistemológicas. Es decir, se ha de enseñar a los niños la verdad sobre el mundo, y la exposición es la forma más rigurosa de hacerlo. Y hemos de enseñarles la verdad de las cosas, pues cuando sean mayores tendrán que enfrentarse al mundo tal como es, y no tal como se lo imagine un fantasioso escritor.

Pero es entonces cuando poco a poco van emergiendo las razones ocultas para preferir la exposición, que no son tan epistemológicas sino morales. La exposición es noble, la narrativa intoxica. La exposición es honesta y objetiva; la narrativa es engañosa y seductora. La exposición disciplina la mente; la narrativa manipula los sentimientos y altera la imaginación.

En contra del puritanismo actual, la literatura podría situarnos en otras realidades y otras posibilidades. Sugerirnos otras formas de vida y de pensamiento sobre el mundo que habitamos, que seguramente chocarían con la convencionalidad y el sentido común. La literatura nos aporta modelos de pensamiento, de acción y de afectividad; y tememos su poder de

seducción en las mentes moldeables de los niños. Freud acuñó esta cuestión como el conflicto entre el Principio de la Realidad y el Principio del Placer.

Me pregunto entonces si estoy en un error cuando afirmo que los diseñadores curriculares son indiferentes o bien resistentes al uso textual de la narrativa cuando lo que pretenden es potenciar el pensamiento. Y me remito a la memoria anual de la Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Currículum (Association for Supervision and Curriculum Development) publicada en 1989 bajo el título *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*[6]. En esta obra hallamos a la mayoría de los expertos en el campo de las ciencias cognitivas y su relación con el desarrollo y mejora del pensamiento en contextos educativos. Mucho de lo que cuentan es realmente excitante, sobre todo porque recogen muchas de las ideas inconformistas del desarrollo curricular (por ejemplo, con respecto a la comunidad de investigación o sobre el aprendizaje cognitivo) que defendimos durante años otros y yo. Pero hay algo de lo que el libro *no* habla. Los expertos se mantienen en silencio en relación al papel que desempeñan los textos para infundir o bloquear el pensamiento. ¿Por qué? Seguramente por el principio subyacente que otorga distintos papeles a la exposición y a la narración, pues obedecen a metas completamente diferentes. Para los objetivos instructivos utilizaremos las formas expositivas; para la dimensión lúdica, la narración y los cuentos. Es inconcebible que un relato pueda servir como texto. Y si se interroga a los expertos sobre ello, afirmarán que no existe ninguna pieza u obra de la literatura que haya sido libro de texto para la enseñanza primera o secundaria. Lo que ellos no quieren ver es que el relato como género textual ya ha sido creado. Y desde el momento en que ya ha sido creado, puede servir como modelo para otros. Un ejemplo de estas novelas son las pertenecientes al proyecto Filosofía para Niños y Niñas. Evidentemente no pretenden igualar las obras de arte literarias, pues no pertenecen estrictamente al género literario.

Para desarrollar el pensamiento complejo necesitamos textos que incorporen, y por ello modelen, tanto la racionalidad como la creatividad. Ya he clarificado anteriormente que la racionalidad permite el autoconocimiento en la voz de la tercera persona; pero lo que hace emerger al sujeto en primera persona es la creatividad. Y agregué que la creatividad se compromete con lo que existe. (Esto es verdadero aunque la creatividad profundice o se sume al esfuerzo de la racionalidad. En ambos casos, la racionalidad es compromiso y creatividad.) El pensamiento complejo implica una dinámica imparable, un constante diálogo entre la racionalidad y la creatividad.

No obstante, en las situaciones cotidianas del pensamiento, la racionalidad suele encerrarse en monólogos cuando la creatividad se expone a sí misma dialógicamente. La racionalidad invoca criterios de las alturas mientras que la

creatividad apela a intuiciones sensualistas. Cada movimiento del pensar actúa cooperativamente entre sí y de forma complementaria. El monólogo y el diálogo, la racionalidad y la creatividad se entretejen en la tesitura del pensamiento.

La narrativa como retrato del proceso de pensamiento

El texto que inaugura un proceso de pensamiento ha de ser en sí mismo modelo del proceso. Frecuentemente se sobrentiende que el modelaje se aplica únicamente en el aula a través del aprendizaje observacional del alumno frente al maestro, o del profesor frente a su formador. La sola idea de que el texto pueda servir como modelo o retrato irrita a muchos educadores, pues la encuentran absurda. ¿Qué podríamos argüir nosotros? Si pretendemos que los alumnos —de cualquier edad— formen una comunidad de investigación en el aula, deberemos entonces mostrarles una comunidad de investigación y analizar cómo funciona. A esto le llamo el modelo ficticio de comunidad de investigación, frente a la comunidad de investigación real que emerge en clase.

¿Qué características debería poseer esta comunidad de investigación ficticia? Señalaré algunas sin diferenciar cuáles considero esenciales y cuáles secundarias:

1. *Conformidad literaria.* Ha de ser aceptable la cualidad literaria del texto; el texto ha de ser una obra, si no de arte, sí al menos de taller literario de calidad. Ello no significa despreciar el esfuerzo de muchos autores que escriben para niños, sino además crear las condiciones para su aceptación.

2. *Conformidad psicológica.* En términos del desarrollo psicológico, los textos han de ser adecuados a la edad del niño/a al que van dirigidos, pero sin menospreciar el nivel intelectual. Somos conscientes por ello del valor que tienen las novelas del Proyecto Filosofía para Niños y Niñas, pues los niños y niñas se entusiasman con ideas complejas tales como la verdad, lo bueno, la justicia, la belleza, etc.

3. *Conformidad intelectual.* Seguramente es injusto comparar la filosofía con otras disciplinas. La filosofía presenta una ventaja especial: Sus términos clave (como los que hemos citado arriba) son familiares a los niños y forman parte de su conversación diaria. Pero no se trata sólo de los conceptos familiares. Lo más importante es ser capaz de presentar aspectos de la disciplina de forma problemática e intrigante a los alumnos. La convicción de que los textos infantiles y juveniles han de ser claros y aproblemáticos ha arrasado como una de las peores y más dañinas lacras en el mundo de la educación. A

pocos niños les gustan los puros acertijos y juegos lógicos en sí, pero a la mayoría les encantan las historias, los misterios que querrían averiguar, los secretos a descubrir. Por tanto, la problematicidad del texto puede radicar en el guión argumental global y en la verdadera naturaleza narrativa. Un texto dialógico, por ejemplo, puede contener la ambigüedad, la ironía, la complicidad y otras cualidades ausentes en la prosa expositiva de los libros de texto que subsume a los niños en un alentador esfuerzo para descubrir el significado.

Aunque sean tres condiciones mínimas, se han de plantear con cuidado. Por ejemplo, los caracteres ficticios han de ser delineados suficientemente para que los estudiantes se identifiquen con ellos, pero a la vez han de ser lo bastante abstractos para que abarquen la diversidad del estudiantado.

Cuando el texto asume la forma de novela es posible retratar diálogos en los que los elementos contextuales de tiempo, lugar y circunstancias puedan ir omitiéndose a medida que van emergiendo los argumentos contenidos en éstos, evitando al máximo la descripción ambiental para centrarse en los diálogos entre los jóvenes protagonistas. Los contrastes culturales e históricos concretos van disminuyendo a medida que nos movemos en dirección a una filosofía de la infancia. El que mejor ha situado la importancia de estas «conversaciones construidas o diseñadas» ha sido Michael Walzer, autor contemporáneo, para la orientación de las deliberaciones actuales entre los ciudadanos, aunque él confía más en la contribución que puedan realizar los filósofos en el interior de las «conversaciones cotidianas» que en la sustitución de los textos secundarios por narraciones originales como los del currículum de Filosofía para Niños y Niñas[7].

Una de las notorias ventajas de los textos dialógicos frente a los secundarios es que los lectores no han de someterse a los enunciados de verdad del autor. El diálogo elimina la ventaja cognitiva. Los enunciados se han de apoyar con argumentos; de otra forma vendrán rechazados. Así viene neutralizado el poder divino del autor, y los razonamientos se juzgan por sí mismos.

Otra característica del texto dialógico consiste en su superioridad como instrumento didáctico: lo que los Bateson califican como su capacidad para tratar «algunos aspectos del proceso mental en los que la interacción ejemplifica el contenido»[8]. A dicha conversación, los Bateson la denominan metadiálogo. Citan como ejemplo una discusión sobre lo que ellos denominan la psicología de la duplicidad, es decir, «aquella comunicación en el contexto de una relación emocionalmente importante en la que se producen inconscientemente mensajes contradictorios a diferentes niveles lógicos»[9] y resulta que la misma discusión sobre esta temática está desarrollando dicha duplicidad. Otros ejemplos pueden hallarse en las

novelas de Filosofía para Niños y Niñas en las que se discuten conceptos sobre relaciones y cuyos caracteres de ficción exhiben precisamente dichas relaciones bajo discusión o bien se aplican justo esos conceptos a la práctica de la acción narrativa. Quizás uno de los ejemplos más conocidos es el de la *Apología* de Platón, en la que Sócrates defiende su método y sus principios antes de la condena ateniense en la que viene condenado por el jurado que rechaza sus argumentos. En cambio, los diálogos del Platón más tardío carecen no sólo de este tipo de acción, sino incluso de la trama o del tipo de trama que refleja el movimiento dialéctico hacia la resolución en el marco de la acción que viene a ser el contrapunto de la resolución hallada en el marco de la discusión.

En la novela dialógica ideal, la discusión filosófica sobre la fidelidad viene bordada por el desarrollo caracterológico de sus interlocutores que exhiben comportamientos relativos a la fidelidad o bien a la traición; en una discusión sobre la reciprocidad se equilibrará el argumento con la muestra de conductas recíprocas por parte de los protagonistas. Este tipo de tratamiento narrativo produce un impacto profundo en el lector y le permite encontrar un equilibrio afectivo-cognitivo.

Tres tipos de modelaje

Cuando observamos a niños y niñas activamente implicados en un pensamiento complejo, nos damos cuenta fácilmente que es el tipo de pensamiento natural al que tienden a menos que se les disuada situándolos en circunstancias desfavorables. Se ha dicho muchas veces incluso que los niños son «por naturaleza filósofos», pues si les creamos un ambiente favorable y libre para su expresión natural, se lanzan rápidamente a un pensamiento complejo. Para tal tipo de pensamiento infantil no hacen falta modelos. No obstante, creo que no existen demasiados estudios que confirmen esta tesis.

Es por ello por lo que vamos a considerar la tesis alternativa, es decir, que es necesario un cierto tipo de modelaje para poder alumbrar el pensamiento complejo en los niños y niñas. Me parece que esta posición es más sensata y por ello intentaré identificar algunas clases de modelaje distintos:

1. *Modelaje entre iguales.* En una comunidad de investigación, los niños utilizan los comportamientos de sus iguales como modelos para ellos mismos. Cada conducta infantil viene tratada como una posibilidad ejemplar. Si un niño permanece silencioso, puede ser que los otros también lo estén. Si una niña plantea una pregunta, el resto se animan, hasta que estos

comportamientos se tornan práctica habitual en la comunidad de investigación. La práctica de pedir razones a los demás, o de ofrecer contraejemplos, sirve como modelo para el razonamiento de sus iguales.

2. *El texto como modelo.* Tal como se ha planteado al inicio de este capítulo, el texto puede funcionar como retrato de pensamiento complejo para los estudiantes haciendo explícitos los movimientos conceptuales y lógicos de los caracteres de ficción narrativos, con el resultado de que los estudiantes de verdad en el aula toman estos rasgos caracterológicos de los protagonistas como modelos de acción.

3. *El modelo docente.* Hemos de ser precavidos a la hora de tomar al docente como modelo del pensamiento complejo. Evidentemente que todo maestro es modelo, pero no siempre modelos de procedimientos de razonamiento. Creo en cambio que el profesor/a provee el modelo de alguien que en lugar de detenerse en la dualidad verdad-falsedad de las cuestiones, las trasciende en el sentido de ser más sensible y de cuidar más el proceso de exploración en sí mismo que la corrección o defecto de la respuesta. Y es precisamente el comportamiento y personalidad docentes lo que aprecian y aprehenden los estudiantes; es su integridad la que viene captada inmediatamente.

Es excesivamente temerario privar a los niños y niñas de modelos en la creencia de que su pensamiento es original y autárquico. Necesitan tantos modelos como se les pueda brindar. Y lo más precioso es que puedan rodearse de modelos que valoren los procesos de investigación en cualquier intercambio dialógico. Entonces nos encontraremos con que los estudiantes son capaces de ir más allá de su egocentrismo y se implican en la aventura del pensamiento complejo, como aquel explorador que, ya superada la preocupación por su estado físico, se confunde y mezcla finalmente con los elementos de la naturaleza internándose en su expedición por la selva.

El texto como sistema de conceptos y como esquema

Cuando nos proponemos comprender el modo en que organizamos de forma eficaz la información, rápidamente acudimos a los términos de concepto y de esquema. En un cierto sentido, ejemplifican la distinción tradicional entre lo mecánico y lo orgánico, y también pueden ilustrar la idea de que la naturaleza se despliega como una onda o bien se construye como un rompecabezas. El concepto puede entenderse como una idea que tenemos sobre la *clase* de cosas que comparten uno o más rasgos comunes o bien como aquella idea que tenemos de una *familia* de cosas en las que algunos rasgos están compartidos por algunos miembros, pero no por todos. A través de los principios organizativos intrínsecos a la clase y a la familia,

somos capaces de construir conceptos que a su vez nos permiten captar y gestionar la información en un determinado campo cognitivo. Sin estos principios organizativos, la información es únicamente una amalgama de datos. Se parecería entonces a una mesa de trabajo tras una sesión intensa: papeles, ceniceros, marcadores, libros, tazas; es decir, una confusión.

Un esquema tampoco implica una aglomeración o agregación mecánica. Es orgánico y dinámico; se traslada, se desliza, se encoge, se ensancha, se eleva, desciende. Algunos ejemplos metafóricos serían como una ola, un ave en vuelo, un libro, una película, la trayectoria de un país, la historia personal de cada uno. Por ello, en un cierto sentido, una descripción o una exposición nos apelan a nuestra capacidad para rastrear conceptualmente los términos utilizados, mientras que la narración nos hace un llamamiento a nuestro poder de comprensión del movimiento y del crecimiento. Una narrativa que emplea esquemas es propulsiva, es una investigación hacia el interior que se maneja como nave mecida por el viento.

El texto secundario tradicional suele ser un claro exponente de la organización conceptual. Su índice nos revela en seguida unos contenidos organizados y categorizados lógicamente, de forma que las clases constitutivas son mutuamente excluyentes y casi exhaustivas. Suele mostrar el producto final más refinado de los autores presentado a los lectores para que su ingesta y digestión sea lo más simple posible. Y ello requiere enorme concentración por parte del lector, que si es un estudiante típico finalmente hojeará cuatro páginas y abandonará el libro. Los textos secundarios suelen exigir una gran inversión de energía del lector que, tras el esfuerzo inicial, se agota.

En cambio, un esquema posee un dinamismo propio. No se alimenta de datos tal como sucede con los conceptos, sino que atrae a los datos como un imán atrapa a los filamentos de hierro. Por ello no sólo contiene energía, sino que la contagia a los lectores a la vez que les aporta una organización lógica del campo. La fuente de la energía de los esquemas se halla en el hecho de que cada nuevo detalle incorporado a los anteriores remueve todos ellos. Lo que suceda en algún punto, altera el resto de elementos, contrariamente a lo que ocurre en las organizaciones mecánicas que gestionan partículas inorgánicas como granos de arena que se aglomeran sin afectar al resto. En una historia —la forma ideal de un esquema— cada detalle tiene un impacto y reordena la cualidad del todo. Es por eso por lo que los lectores inexpertos se sienten cómodos con las lecturas narrativas y en cambio sufren y se consumen leyendo exposiciones técnicas o altamente abstractas.

Y si lo que deseamos es provocar una transformación profunda en educación, debemos articular nuestros textos de forma narrativa a través de esquemas más que organizarlos conceptualmente como se ha hecho casi

siempre, y ello es porque las fuerzas que libera en los estudiantes son mucho mayores.

Al mismo tiempo que cantamos alabanzas a los esquemas, también advertimos de sus peligros. Como con las habilidades, son energías a movilizar para multiplicar sus efectividad, pero que pueden ser utilizadas para propósitos inmorales o bien valiosos. Los esquemas pueden servir tanto para inculcar el prejuicio como para desarrollar la creatividad. El problema de los esquemas es que no podemos enseñarlos a usar de forma razonable y humana si no aprendemos primero nosotros mismos a utilizarlos así.

En segundo lugar, hay un problema de control. El ser humano pone en marcha gran cantidad de procesos subordinados y semiautónomos, procesos que son activos, pero cuyo control no es completo por el individuo. Por ejemplo, el sueño. Sabemos que los sueños son altamente significativos y nos revelan conocimientos valiosos sobre nosotros, pero aunque los sometamos a estudio, no los podemos controlar. Y si, por otro lado, abandonamos nuestra suerte a su sola interpretación, entonces estamos orientando parte de nuestras vidas hacia direcciones ignoradas, abdicando de nuestra autonomía. Algo parecido ocurre con los esquemas: desde el momento en que cautivan, producen admiración y fascinación, pueden ser dañinos también. Y en efecto, los esquemas han sido eficazmente utilizados por todas las fuerzas deshumanizadoras en el mundo. Los anuncios publicitarios, por ejemplo, son esquemáticos en la forma y manipulativos en su función, por lo que nuestra capacidad de razonamiento halla dificultades para resistirse.

Por tanto, el texto del futuro tendría que mantener un equilibrio entre la narración y la exposición, y entre el aparato conceptual y el esquemático. Lo mismo entre el componente creativo y el crítico. Y así, lo que obtendríamos no es un término medio, sino una interpenetración y fusión nuevas. Lo crítico deberá alertar siempre a lo creativo del peligro de la absoluta vacuidad y lo creativo rescatará a lo crítico de la especulación infundada y de la expresividad amorfa.

Lo que deberían tener en común los textos del futuro y las obras de arte es su capacidad para producir una experiencia gozosa. El texto, por su parte, especifica la estructura de dicha experiencia, apunta la dimensión crítica, diseña su vuelo creador, modela el proceso de investigación, retratando actos y habilidades intelectuales poco frecuentes en un simple trabajo artístico. El texto de futuro se acuña como un nuevo género híbrido (que no es tan nuevo, ya que nos recuerda a los diálogos platónicos), como una obra de arte con una función especial, producir experiencia con reflexión y razonabilidad con juicio en la formación de la persona.

El currículum racional

Los diseñadores del currículum suelen adecuarlo a las etapas de educación en las que serán utilizados. La concepción de etapa que manejan los expertos en el currículum suele establecerse mediante estudios en los que se verifica empíricamente la adecuación de dichos niveles a las edades escolares. Al aceptar que la conexión entre el aprendizaje de los niños de un curso y los mismos en el siguiente es causal y no lógica, el currículum de dichos cursos no refleja un desarrollo racional acumulativo. Segura-mente propone avances en cuanto al vocabulario o a la cantidad de materia a retener. Y si se observa una mejora en la competencia lógica año tras año, se atribuirá al desarrollo psicobiológico que se produce universalmente en la infancia. Los constructores curriculares se mueven en un universo escolar habitado por estadios de maduración y no por edificios de racionalidad. En tal caso, es innecesario incorporar las dimensiones lógicas en el currículum.

Por otro lado, supongamos que los alumnos responden en función al nivel que nosotros esperamos que reaccionen. Si los tratamos como seres inteligentes y razonables, se esforzarán por convertirse en seres inteligentes y razonables; tratémosles como estúpidos y nos confirmarán que teníamos razón. Si esto es así, en lugar de atender sólo a la arbitrariedad y periodicidad de los planteamientos evolutivos, deberíamos realizar el máximo esfuerzo para construir currículums lógicamente estructurados.

Nos hemos de preguntar entonces qué habilidades cognitivas presuponen a otras de forma que cuando se pongan en práctica las más complejas, las del primer grupo estén ya asimiladas. Por ejemplo, si pretendemos capacitar a un grupo de estudiantes para que descubra semejanzas entre cosas muy distintas y diferencias entre cosas que se parecen, primero hemos de fomentar la habilidad para distinguir semejanzas y diferencias en general; después abordar la habilidad para poder realizar comparaciones mediante las cuales disciernen en qué aspectos se parecen unas cosas y en qué no. Por ello aprenderán a utilizar el criterio básico de la identidad y la diferencia. Pero el currículum cognitivo tiende en cambio a enfatizar lo positivo y afirmativo ignorando lo negativo. Favorece la asociación, la clasificación y la categorización despreciando por otro lado la realización de distinciones, la interrogación y la aportación de contraejemplos. Así contrarían, en efecto, la formación de un espíritu crítico que incluye la capacidad para un pensamiento independiente, la presteza para explorar alternativas y el coraje para disentir. Por ello en el currículum de Filosofía para Niños y Niñas, la realización de distinciones se plantea desde los primeros programas.

Es cierto que hay muchos países del mundo en los que se es considerado culpable hasta que se pruebe su inocencia en lugar de ser considerado inocente hasta que se demuestre su culpabilidad, y por ello no debe sorprendernos que en dichos países a la gente se la considere incapaz de razonar hasta que se haya establecido lo que es razonable. Pero esto no

puede aceptarse en una sociedad plenamente democrática, en la que somos inocentes y se nos ha de tratar como seres razonables hasta que se pruebe lo contrario. Por otro lado, la razonabilidad de los niños y niñas no es una cuestión de fe, sino de racionalidad del currículum. Y el currículum forma parte de una institución mayor que es la escuela, que también a su vez ha de ser una institución racional cuando sus miembros actúan permanentemente orientados por la razón.

Por ello es tan importante para los alumnos de la escuela primaria que se impliquen en comunidades de investigación para poder llegar y configurarse un pensamiento complejo. La educación primaria es un período especial en cuanto a la adquisición de habilidades sociales necesarias para incorporarse a una comunidad de investigación. Más adelante, en la secundaria y en la educación superior, los estudiantes se incorporan a sus comunidades de investigación haciendo uso de sus habilidades de forma más selectiva. A continuació abordaremos planteamientos cercanos o alternativos como son el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca y el aprendizaje cognitivo para evaluar su impacto en educación.

El aprendizaje cognitivo

Podemos tomar el aprendizaje cognitivo como prototipo de las alternativas anteriores. Tal como proponen Allan Collins, John Seely y Susan E. Newman el aprendizaje cognitivo implica:

1. *La emergencia a la conciencia de habilidades tácitas*[10]. La observación, la resolución de problemas y las habilidades metacognitivas que frecuentemente suelen permanecer ocultas han de emerger a la conciencia del propio estudiante para que las pueda practicar de forma intencional.
2. *Contrastación entre destrezas noveles y expertas.* El estudiante imita al educador en distintas tareas, de discusión, de razonamiento. Collins, Brown y Newman denominan a este proceso replicación abstracta.
La enseñanza recíproca de la lectura es un ejemplo de esta replicación abstracta. Incluye cuatro actividades que ha de diseñar el educador y que después replican los estudiantes: la formulación de interrogantes, la síntesis, la clarificación y la predicción. Lo que los estudiantes muestran son las diferencias entre la práctica novel y la experta y cómo pueden ir disminuyendo esas diferencias. En dicho proceso los estudiantes se vuelven productores de preguntas, de síntesis, a la vez que críticos de sí mismos.
3. *El modelaje.* El educador no sólo explica, sino que muestra las prácticas que desea transmitir.
4. *Tutorización.* Implica la supervisión y valoración de las prácticas de los estudiantes incluyendo retroalimentación con los iguales, de forma que se discuta el proceso y la tarea para su mejora.
5. *Apoyo.* Éste se da cuando los estudiantes no pueden manejar ciertos aspectos de la tarea y el docente les realiza parte de ésta, a través de sugerencias o soporte explícito. La retirada sería la progresiva disminución de dicho apoyo a medida que los estudiantes realizan la tarea por sí mismos.
6. *Articulación, reflexión y exploración.* Significa situar al estudiantado en posición de expresar y sintetizar su experiencia, su razonamiento y su proceso de investigación, animándoles a que contrasten sus procedimientos con los de los expertos y a que busquen problemas en sí mismos

explorándose, sin apoyos del educador.
Collins, Brown y Newman recomiendan el uso del entrenamiento cognitivo tanto para el aprendizaje de materias simples como en ámbitos más complejos, entendiendo que es indispensable en la enseñanza universitaria en la que se ha de aprender un conocimiento experto y en la enseñanza de la lectoescritura y de las matemáticas. Pero aunque sea muy efectiva en la educación secundaria y superior, no todos los defensores del entrenamiento cognitivo están de acuerdo con ello, y muchos docentes se resisten a aplicarlo.

El invento de los manuales docentes

Poner manuales de instrucciones en manos de los maestros supone apoyarles de forma extraordinaria en su tarea. No obstante este tipo de apoyo tiene el peligro de convertirse en una muleta que a la larga les incapacite, a pesar de que el profesor/a desee liberarse de ella.

El currículum adecuado para el desarrollo de un pensamiento complejo en una cierta materia debería contener, entre otras cosas, actividades y planes de discusión. Los planes de discusión son importantes para la formación y clarificación de conceptos; las actividades tienen como meta construir las habilidades necesarias en los estudiantes. El nexo común entre ambos es la pregunta. La función de la pregunta es la de poner en cuestión un cierto aspecto de nuestro mundo e inquirir a su vez al propio sujeto respondiente. Y el poder del sujeto que responde viene retado por la propia pregunta, por la legitimación o vaguedad de ésta. Es, por tanto, también importante el poder de la pregunta. Una pregunta equivale a un rayo laser que focaliza y perfora y a su vez ilumina una materia.

Ello significa entonces que la pregunta posibilita al estudiante implicarse en una práctica directa con el problema abordado. El proceso de formación de un pensamiento complejo sobre dicha materia puede darse a través de períodos de diálogo, que se van alternando con momentos de construcción de habilidades o de formación de conceptos, todos ellos a lo largo de una misma sesión.

Por otro lado, el poder penetrador de la pregunta permite construir distintos puntos de vista desde los cuales acercarse a la materia estudiada, e incluso plantear un listado de cuestiones hipotéticas desde otras disciplinas. Por ejemplo, si se está explorando la cuestión de la percepción del color, el constructor curricular puede inventarse preguntas desde Goethe, Kandinsky y Newton o desde Helmholz. Si se trata de un tema sobre las relaciones, se puede abordar desde preguntas planteadas por Leibniz, Diderot, Hegel y James. Es decir, cada pregunta alumbra alguna dimensión oculta de la materia, hasta que el listado total de preguntas permite ahondar en aquellas cuestiones que los alumnos dan por sentado o que no son comprendidas.

A medida que el profesorado trabaja con los manuales, tiende a

interiorizar y apropiarse de sus actividades y planes de discusión favoritos hasta encontrarse cómodo y utilizar creativamente el manual. Es como el aprendizaje de una lengua; en un principio se han de consultar constantemente las palabras en el diccionario hasta que poco a poco se va pensando en la propia lengua que se aprende, aunque gran parte de esta lengua —o del manual— quede aún por descubrir.

Tanto el manual docente como el texto narrativo son indispensables para la enseñanza del pensamiento complejo[11] Cada ejercicio funciona a modo de sonda que penetra profundamente en el proceso de investigación, en general más acertadamente que muchas de las cuestiones planteadas improvisadamente a lo largo de una discusión. El manual y el texto narrativo proveen distintos tipos de apoyos, y cada uno modelan procedimientos diferentes. El currículum que ayuda a los estudiantes a que piensen sobre el pensamiento se puede incorporar perfectamente en el currículum general de forma transversal. En este sentido, muchos escritos provenientes de la literatura filosófica son de gran ayuda para la tarea de pensar sobre el propio pensamiento[12]. Quizás por ello Wittgenstein vislumbró la posibilidad de que la filosofía no tratase de nada, sólo de preguntar.

[1](1989) «On Writing on Theory and Practice», *Journal of Philosophy of Education,* 23:1, 39.

[2]*Ibídem,* 40.

[3]*Ibídem,* 48.

[4]Véase Kieran Egan, «The Other Half of the Child», *Thinking:The Journal of Philosophy for Children,* 7:1, 2-5.

[5]Véase Kieran Egan (1985), *Teaching as Story Telling.* Chicago: University of Chicago Press, y también Jerome Bruner, «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought», en Elliott Eisner (ed.) (1985), *Learning and Teaching the Ways of Knowing.* Chicago: University of Chicago Press, 97-115.

[6]Editado por Lauren B. Resnick y Leopold E. Klopfer (1989). Association for Supervision and Curriculum Development.

[7]Véase Michael Walzer, «A Critique of Philosophical Conversation», *Philosophical Forum,* 21:1-2 (1989-1990), 182-196. También Bruce Ackerman (1980), *Social Justice in the Liberal State.* New Haven, Conn.: Yale University Press, 24. Ackerman pretende mostrar las constricciones propias de las conversaciones de los liberales entre sí, destacando, en cambio, la perspectiva de Habermas en la que el objetivo es una armonía comunicativa en la que la universalización de los intereses es previa y opera como regla de negociación y compromiso.

[8]Gregory Bateson y Mary Catherine Bateson (1987), *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred.* New York: Dutton, 210.

[9]*Ibídem,* 207.

[10]«Cognitive Apprensticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics», *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 8:1, 2-10.

[11]Para la definición de «texto» véase I. Bellert (1970), «On a Condition of the Coherence of Texts», en *Semiotica* 2; viene ampliado en Paul Weingartner (1983), «Normative Principles of Rational Communication», *Erkenntnis* 19, 405-406. Siguiendo a Bellert, «Si una secuencia de oraciones (al menos dos) forman ya un texto, entonces cada oración (excepto la primera) mantiene al menos una relación de consecuencia con al menos una de las anteriores».

[12]Véase M. M. Bakhtin, «The Problem of the Text in Linguistics, Philology and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis», en Caryl Emerson and Michael Holquist (eds.) (1989), *Speech Genres and*

Other Late Essays. (Trad. de Vern W. McGee.) Austin: University of Texas Press, 103-131. Bakhtin, cuya aportación destacamos, llega a ser tan aforístico como Wittgenstein.

CUARTA PARTE

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN: SU NATURALEZA Y SUS PRÁCTICAS

14. PENSAMIENTO Y COMUNIDAD

Toda investigación es una práctica autocrítica, y por ello exploratoria e inquisitiva. Algunos aspectos de la investigación son más experimentales que otros. Y la investigación generalmente es social o comunitaria, pues se erige sobre los basamentos de un lenguaje, sobre operaciones científicas, sobre sistemas simbólicos, de medición, etc., que son ineludiblemente sociales.

Pero así como toda investigación posee carácter comunitario, no toda comunidad es investigadora. La fijación y el estatismo no son rasgos contradictorios a los de comunidad. Lo que integra a la comunidad es la práctica, pero no tiene por qué ser una práctica autocrítica.

Nos tropezamos entonces con algo sumamente paradójico, algo intrigante y sorprendente en relación a la comunidad de investigación y es que se unen dos conceptos que usualmente no hallamos nunca apareados, llevándonos a una de las cuestiones más atractivas que nos puede plantear cualquier paradigma educativo.

En los capítulos anteriores ya he tratado distintos aspectos de la comunidad de investigación, por lo que no volveré sobre ellos; sí, en cambio, abordaré cuestiones de mayor complejidad.

En primer lugar deberíamos considerar a la comunidad de investigación como intencional. Es un proceso orientado a producir un *producto* —aunque sea algún tipo de afirmación o juicio más o menos tentativo. En segundo lugar, el proceso tiene una dirección; se mueve orientado por los argumentos. El proceso no es puramente conversacional o disputativo, sino dialógico.

Ello significa que posee una estructura. De forma semejante a como los debates parlamentarios se siguen por sus normas de intervención, la investigación tiene sus propias reglas procedimentales, que son eminentemente lógicas. En cuarto lugar, hemos de considerar más a fondo las implicaciones de la racionalidad y de la creatividad en la comunidad de investigación. Y finalmente, en este capítulo, trataremos la cuestión de cómo operativizar el pensamiento crítico y creativo a través de la comunidad de investigación.

Suele pensarse que los niños y niñas nacen como pequeños salvajes y que necesitan aprender a ser personas civilizadas. La educación les aporta esta condición civilizatoria y debido a su influencia benigna se convierten en seres sociales. Pero fue George Herbert Mead el primero que chocó contra esta noción al escribir que «el niño no se socializa por el aprendizaje. Necesita ser social para poder aprender»[1]. Fueron Mead y Peirce los primeros en hallar las implicaciones educativas de la unión entre las dos potentes ideas de *investigación* y de *comunidad,* transformándose en el concepto dinámico de *comunidad de investigación*. Mead nos recuerda el papel mediador y no dominante que ha de ejercer el docente según Dewey: «En palabras del profesor Dewey, la instrucción ha de consistir en un intercambio de experiencias en el que el niño/a trae la experiencia al progenitor o al docente para ser interpretada. Ello supone admitir que la educación es intercambio de ideas, conversación —por lo que pertenece al universo del discurso»[2]. Más adelante, Mead se plantea sobre el objeto de dicho diálogo e inequívocamente ha de referise a la instrucción:

> Del mismo modo que el contenido de la instrucción puede emerger bajo la forma de problema en la experiencia del niño —la relación que ha de establecer el educador con el niño ha de formar parte de la solución natural al problema— entonces, el éxito del maestro radicará en su capacidad para determinar el contenido de la instrucción en términos de la experiencia del niño[3].

Mead nos sugiere luego cómo debería estar organizada una lección o un libro de texto de forma que lleve a la investigación a través del modelaje del sujeto colectivo investigador. Así, el libro de texto ideal sería aquel «cuyo desarrollo del contenido simula la acción y reacción de una mente sobre la otra. El dictado del Sócrates platónico conforme hemos de seguir el argumento allá dónde esté debería ser el lema de los autores de libros de texto»[4]. El libro de texto ha de ser fresco, directo e impactante más que mancillado por segundas manos; debería alumbrar el ingenio de la experiencia infantil en vez de mostrar versiones disecadas de experiencias adultas; debería resonar todo tipo de ideas provenientes de toda clase de mentes; representar dramáticamente el encuentro entre la mente infantil y la materia de estudio y rastrear el argumento hasta donde se pueda.

La noción socrática de rastreo del argumento donde éste se halle ha supuesto uno de los mayores enigmas de la filosofía práctica de este pensador griego. Si atendemos a la cuestión general de cómo se orienta la investigación, no sabremos decidirnos por qué dirección tomar primero. Pero hay algo que nos establece unas prioridades, unos primeros caminos,

un sentido en la dirección. ¿Qué es?

La respuesta de Dewey merece tenerse en cuenta. La investigación se produce en situaciones, en campos o totalidades contextuales. La situación es un todo por medio de su «cualidad omnipresente inmediata»[5]. Esta cualidad no sólo configura todos los elementos en un todo, sino que es única e indivisible. Dos situaciones nunca poseerán la misma cualidad de permeabilidad. Las distinciones y relaciones que establecemos entre ellas son recurrentes y repetibles, pero no sus cualidades únicas. Estas cualidades no se han de confundir con los calificativos de «rojo» o «fuerte» o «dulce»; éstos son los que distinguiremos *dentro* de una situación. Más bien son análogas a lo que nosotros designamos bajo los términos de «perplejas»; «cariñosos» y «desolado». Éstas son las cualidades terciarias que guían a los artistas y que se precipitan finalmente en la obra de arte. Estas cualidades son lo que George Yoos denomina aspectos primarios[6]. Así todas las investigaciones se orientan por dichas cualidades, incluso las investigaciones socráticas. Cada comunidad de investigación capta su propia exigencia o concisión que le da un sentido de dirección, y cada sujeto de la comunidad de investigación participa de esa presencia cualitativa de la que Dewey nos ha hablado, la cualidad terciaria. Es más posesión que descripción de la actualidad, pero si no se toma conciencia de ésta, los participantes carecerán de cualquier estándar sobre su *relevancia* o *irrelevancia*.

Las enseñanzas de Dewey nos muestran que el progreso de una comunidad de investigación se rige por la cualidad gestaltiana de la unicidad y la inmediatez de la situación de la experiencia investigada; y aprendemos de Mead que la comunidad de investigación en contextos educativos discute activamente la cuestión bajo examen. No obstante, hemos de explorar más la naturaleza de esa discusión. Por ejemplo, ¿toda discusión ha de cerrarse? Justus Buchler nos avisa sobre la confusión frecuente entre los productos que genera la discusión y las conclusiones que los participantes esperan:

Podemos hablar propiamente de conclusiones; éstas sólo pueden darse tras muchas horas de desarrollo y de riguroso acercamiento a la determinación de las circunstancias. Pero, independientemente de esto, en cada momento, en cada hora se generan productos de la discusión. El producto no ha de por qué tomar la forma de una afirmación concluyente. Puede ser la enumeración de posibles perspectivas, o una definición más compleja del problema, o una progresiva concienciación del tema... Los estudiantes no tendrán ningún derecho a pedir respuestas finales, pero sí a esperar incentivos intelectuales, o sensación de nuevos discernimientos[7].

Sean bien venidas todas las sensaciones durante el discernimiento. Casi siempre observo que los niños se muestran altamente satisfechos con los productos que adquieren tras una discusión filosófica, adquisición nueva

para ellos. Los niños y niñas, a diferencia de los adultos, no se preocupan tanto por las respuestas o conclusiones. No buscan nuevas respuestas a las viejas preguntas, sino poder transformar todas las preguntas, es decir, buscan las posibilidades transformadoras que les permite la filosofía[8]. Por ejemplo, cuando Sócrates le plantea a Eutifrón la imponente pregunta de si las cosas son buenas porque así lo mandan los dioses o si los dioses lo mandan porque son buenas, es evidente que tras la pregunta nada puede ser igual a antes; responder a dicha cuestión supone ingresar en otra forma de pensar el mundo.

La lógica del discurso conversacional

Cuando nos referimos a la comunidad de investigación no solemos distinguir entre el acento en lo personal dentro de la comunidad y el énfasis en la investigación sobre la lógica que trasciende a lo personal. Al comparar la conversación con el diálogo tampoco es demasiado visible cuándo es más potente la dimensión personal o la lógica, o si en el diálogo es a la inversa.

En cambio, sí podemos notar que la conversación suele tender más a un estado de equilibrio, y el diálogo al desequilibrio. En una conversación la dominancia de la interlocución se va alternando, pero nada cambia. Hay reciprocidad, pero bajo el supuesto de que nada se moverá. En una conversación los protagonistas se desplazan constantemente, pero la conversación en sí misma no se altera.

Por otro lado, en el diálogo se potencia el desequilibrio para que produzca movimiento. Podríamos ilustrarlo con la analogía del caminar. Cuando caminamos, balanceamos todo nuestro cuerpo y nunca sostenemos los dos pies del todo en el suelo. Cada paso permite la realización del siguiente; en un diálogo cada argumento evoca un contraargumento que se autoimpulsa hacia otro más, y así sucesivamente.

Una conversación es un intercambio: de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. Un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación. Los que conversan se implican cooperativamente como los tenistas en una partida. Aquellos que entran en diálogo lo hacen colaborativamente, como abogados trabajando conjuntamente en el mismo caso. La meta de los jugadores es mejorar en la clasificación. La finalidad de los abogados es resolver el caso.

La lógica del diálogo halla sus raíces en la lógica de la conversación. Tal como plantean Paul Grice y Ruth Saw existe una lógica cada vez más pronunciada e intensiva a medida que nos desplazamos de la conversación al diálogo.

Grice, al examinar «las condiciones de la conversación[9]», plantea la necesidad de que también seamos capaces de formular aquellas cuestiones que damos por supuestas cuando nos implicamos en un discurso conversacional, afirmando que nuestra conversación se articula a nuestro pensamiento, pues ambos —tal como los caracteriza William James— son como el despegue y el aterrizaje de un mismo vuelo. Las conversaciones no siguen un hilo continuo y sin brechas, sino con huecos y a saltos. Planteamos algo para abandonarlo repentinamente por otro tema. El trabajo conversacional trata de vincular el significado de las distintas piezas y huecos que se han proferido, lo que Grice denomina *implicatura*. Y es posible la implicatura porque la conversación es una experiencia común de valores y significados compartidos. Nuestra colaboración conversacional configura incluso un gran número de expectativas comunes. Cuando conversamos, aunque nuestros comentarios sean elípticos, completamos voluntariamente los huecos, de forma que podamos lograr una visión global del significado que se pretende. Al hacer esto desarrollamos lo que Grice denomina el principio de Cooperación:

> Haga su contribución conversacional, allí cuando tenga lugar, de acuerdo con el propósito o la dirección (tácita o explícitamente aceptada) del intercambio en el que se halle inmerso.

Es decir, Grice nos aconseja que nos dejemos guiar por las exigencias implícitas que captamos a lo largo de la conversación como elementos orientadores de nuestras contribuciones comunicativas. Esta adecuación conversacional se puede resumir en una serie de máximas y submáximas a seguir, divididas en cuatro categorías:

> Cantidad
> 1. No me digas menos de lo que necesito saber. Haz de forma que tu contribución conversacional sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio.
> 2. No me digas demasiado. Haz de forma que tu contribución conversacional no sea más informativa de lo que exige el propósito del intercambio.
>
> Cualidad
> 3. Trata de que tu contribución conversacional sea verdadera, no diciendo lo que creas que es falso.
> 4. Trata de que tu contribución conversacional sea verdadera, no diciendo aquello que no esté respaldado por pruebas suficientes, pues espero que tu contribución sea genuina.
>
> Relación
> 5. Sé relevante. Hay distintos tipos de relevancia y éstos cambian de rumbo a lo largo de una conversación. Haz de modo que tu contribución sea relevante con respecto a la dirección y al contexto del intercambio.
>
> Modo
> 6. Haz de modo que tu contribución sea clara y que evite la oscuridad en la expresión.

7. Evita ser ambiguo en la expresión.
8. Evita que tu expresión sea innecesariamente prolija.
9. Haz de modo que tu contribución conversacional sea ordenada[10].

He comprimido algo las máximas de Grice, pero creo que sin alterar o distorsionar su significado. Este autor afirma que estas máximas se pueden observar en las conversaciones reales entre personas y que revelan las circunstancias y los contextos de producción del habla. Y como los principios de lógica formal, estas máximas son normativas y estipulan lo que se *debería* hacer para realizar un intercambio conversacional verdaderamente genuino.

El arte de la conversación

Ruth L. Saw nos aporta una interesante interpretación de las condiciones que posibilitan la conversación[11]. Comienza planteando diversos interrogantes. ¿Qué es la conversación? ¿Un terrateniente y un campesino pueden mantener propiamente una conversación sobre el arrendamiento? ¿Suele el juez llamar a los abogados del fiscal y de la defensa para conversar? ¿Es una conversación lo que mantenemos con nuestro hijo tras enterarnos que no ha aparecido por la escuela en muchos días? ¿En qué difieren las conversaciones de las discusiones? ¿Y de los diálogos? ¿Y de los argumentos? ¿Dónde se halla el punto de encuentro entre la conversación y la comunicación?

Saw intenta responder de entrada que la esencia de la conversación es su absoluta inocencia frente a cualquier interés. De hecho una conversación no puede guiarse o gobernarse, aunque pretendamos manipular a la persona interlocutora. Como formas de arte puras, las conversaciones se guian por sí mismas. «Cuando las personas hablan para impresionar, o exhibir su talento, su valor, su aprendizaje, o para conseguir cierta ventaja sobre sí mismos, entonces están desafiándose a sí como oyentes, como un fin en sí mismos, y la conversación con estas personas asume un carácter autodirigido[12].»

Saw insiste en que no importan lo benévolas que sean las intenciones de la manipulación en una conversación; el resultado final es que no es una conversación. El tipo de intercambio que establecemos con una niña para que desarrolle más su inteligencia no será una conversación. Pretender cambiar las actitudes de los otros a través de un intercambio hablado será todo menos una conversación.

Se da conversación cuando hay asociación racional entre los interlocutores, cuando los participantes son sujetos libres e iguales. Como los mandatos que la novela en proceso le dicta a su escritor, la dirección de la

conversación se guía no sólo por las leyes de la consistencia, sino por las mismas necesidades internas de la conversación. El autor introduce elementos sorpresa en el guión, tal como sucede en una conversación en la que se revelan conocimientos inesperados. Muchas veces nos hallamos conversando y proferimos enunciados que nunca pensamos fueran posibles. Afirmar «Soy un ser muy envidioso» en medio de una conversación y reconocer repentinamente que es tan cierto y verdadero como si un testigo imparcial hubiera jurado en un tribunal «Él es un ser muy envidioso». Cual pintor que se aleja para recobrar otros momentos de elaboración de su cuadro, podemos desandar y recuperar lo dicho convirtiéndonos en nuestros propios oyentes.

Para Saw entonces, la conversación es una relación simétrica. «No es posible conversar con B, si B no conversa con A»[13]. Es una exploración mutua de las propias individualidades. No puedes abordar ciertas dimensiones del otro si no las has abordado en ti mismo. Quizás podamos comprender mejor esto si nos referimos a la distinción que plantea Saw entre «comunicar algo a alguien» y «estar en comunicación con alguien»: Lo primero sugiere la transmisión de un cierto contenido de una persona a otra. Lo segundo nos propone un tipo de experiencia interpersonal en la que cada participante insta a pensar al otro; la provocación y el atrevimiento para pensar de forma independiente se da sólo cuando establecemos una verdadera comunicación con los demás.

La estructura del diálogo

El tratamiento que hace Saw del diálogo es, en cambio, caricaturesco, pues lo identifica dentro de las formas de conducta de intercambio asimétrico como dar órdenes, recibir instrucciones, hacer propuestas, vetar iniciativas y cualquier otro tipo de discurso manipulativo propio de organizaciones jerárquicas. Los ejemplos que da para ilustrarlo son prototipo de cuentos infantiles de la época victoriana:

> *Jaime:* Papá, nos prometiste que en el próximo paseo al campo, nos contarías cómo viven las abejas.
> *Padre:* Estoy encantado de que me lo hayas recordado, hijo mío, pues todos podemos aprender de estas pequeñas y laboriosas criaturas...

Así como un tipo de discurso como éste puede ser considerado dialógico, no es precisamente el que constituye una comunidad de investigación.

Si Saw está en lo correcto al afirmar que la esencia de la conversación radica en su neutralidad de metas y en su imposibilidad de ser manipulada,

entonces el otro extremo del espectro estaría ocupado por las artes persuasivas como la retórica. El diálogo estaría entonces entre ambos, pues no está libre de propósitos y muy bien puede implicar argumentos que pretendan persuadir de algo. El diálogo, a diferencia de la conversación, es una forma de investigación, y desde el momento en que seguimos la investigación allá dónde se dé, nuestra conducta dialógica no puede darse sin la consecución de ciertas metas. Ello no significa que los participantes en un diálogo necesiten plantear argumentos persuasivos para convencer a los demás de la bondad de sus creencias. Al contrario, muchas veces es ocasión de disputa y de disenso; J. M. Bochenski, por ejemplo, defiende que la persuasión es ajena al diálogo filosófico:

> Si un filósofo se implica en una discusión tal como sucede a menudo, no será para convencer a su adversario. Lo único que pretende alcanzar es *su propia* convicción. Espera poder ser rebatido por su adversario para que le abra otro horizonte u otra perspectiva sobre la realidad o bien que le ayude a formular mejor sus argumentos y, por tanto, a reforzar sus planteamientos[14].

Para Bochenski, entonces sólo es admisible la persuasión para con uno mismo, no para con los demás. Sea o no compatible esta acepción con el concepto de comunidad de investigación, no obstante es una cuestión polémica desde Sócrates.

Diálogo y comunidad

La noción de diálogo que plantea Martin Buber es bien conocida. Lo concibe como un discurso en el que «cada participante tiene en su mente al otro o a los otros y se dirige a ellos con la intención de establecer una relación recíproca entre él y los otros». Compara este diálogo con el monólogo que es autosuficiente; o bien con los debates, en los que cada uno trata al otro por su posición, no por su persona; también con las conversaciones, en las que cada uno pretende impactar al otro; o con las charlas de café en las que uno se concibe a sí legítimo y absoluto y a los otros relativos y cuestionables o con las disputas amorosas en las que la pareja está absorta en su mundo privado. Buber entonces se plantea conectar el diálogo con el pensamiento, y por el otro con la comunidad[15].

Sin duda hallaremos semejanzas entre las exigencias éticas que Ruth Saw plantea para la conversación y aquellas que Buber demanda al diálogo. Estas consideraciones normativas nos serán de gran utilidad a la hora de diferenciar cuándo se está constituyendo una comunidad de investigación y cuándo se ha logrado ya. Pero así como son relevantes y hasta incluso

necesarios, no son suficientes. Por un lado, las comunidades de investigación se caracterizan por su diálogo disciplinado y razonado lógicamente. Por ejemplo, cómo se puede apreciar la siguiente historia sin formación lógica:

> A un viejo abad, mientras relataba las incidencias de una cena de amigos, se le ocurrió contar lo siguiente: «Los sacerdotes tenemos experiencias extrañas, pues, sabrán, señoras, mi primer penitente fue un asesino.» En esos instantes irrumpe en la habitación el noble caballero más importante del condado. «Oh, si estáis aquí, querido abad; saben ustedes, señoras, yo fui su primer penitente y puedo asegurarles que mi confesión le dejó estupefacto»[16].

Cuando la clase se ha convertido en una comunidad de investigación, los pasos que se realizan para seguir los argumentos son lógicos, y es por ello precisamente por lo que Dewey designó correctamente a la lógica como la metodología de la investigación[17]. A medida que una comunidad de investigación avanza en sus deliberaciones, cada movimiento engendra nuevas necesidades. El descubrimiento de una evidencia arroja luz sobre la naturaleza de la siguiente prueba que se requiere. El planteamiento de una idea lleva a indagar las razones que la fundamentan. La extracción de una inferencia pone en marcha mecanismos para desvelar los supuestos o las premisas de las que partió tal inferencia. Una pregunta llama a más preguntas. Así cada movimiento arrastra una serie de contramovimientos o de movimientos de apoyo, que van configurando y clarificando el sentido y la dirección de los procesos de investigación al mismo tiempo que se van estableciendo cuestiones, con lo que la investigación va asumiendo renovado vigor.

Evidentemente que estas cuestiones que se encuadran se van estableciendo, pero no son permanentes, pues en el proceso van quedando restos sin conclusión. Dewey expresaba esto de la siguiente forma:

> El «encuadre» de una situación concreta por una investigación no es nunca garantía de que esa conclusión establecida se mantenga siempre así. El mantenimiento del establecimiento de las creencias es algo progresivo; no hay creencia alguna cuya afirmación no se someta siempre a indagaciones posteriores... En la investigación científica, el criterio bajo el cual se valora que algo puede establecerse o que ya se conoce, es que sea siempre objeto de futuras investigaciones; nunca se establecen conclusiones que no se revisen posteriormente[18].

Los acuerdos o el establecimiento de conclusiones contribuyen a fundamentar nuestros supuestos, son garantes de nuestras afirmaciones. Pero representan *juicios provisionales* y no baluartes inamovibles de convicciones absolutas[19].

En una comunidad de investigación auténtica, el diálogo penetra la materia que se indaga a través de movimientos lógicos (o de pensamiento crítico). Pensar en una disciplina significa penetrar a través de las capas externas de ésta hasta implicarse activamente en procesos cognitivos sobre el contenido. Y no es precisamente el tipo de procesos intelectuales que se ponen en marcha cuando el profesor, tras la lectura de alguna historia, pregunta a su clase: «¿Qué dijo Susana?», o «¿Qué hizo después su abuelo?», o bien «¿Por qué crees que le gusta el helado a Susana?». Hay pocas cosas en común entre estas cuestiones y el tratamiento a fondo de las texturas de la materia; pues en el sentido de procesamiento cognitivo, pensar es trabajar. Es el ingreso a fondo en la vida de una sociedad y no el paseo superficial de un turista. Nos sumergimos en una disciplina tal como nos incorporamos a una cultura, pues en este sentido cada disciplina es una cultura, un lenguaje (o una forma de usarlo), una forma de vida[20]. Aprender a pensar en una disciplina como la Historia supone aprender a pensar como los historiadores.

Uno de los méritos de la literatura es que los actos mentales de los personajes en una historia se emulan por actos mentales análogos en el lector. Nos identificamos con los rasgos caracterológicos descritos de forma que si leemos «Ella reflexionaba: "¡Qué bella es!"», nosotros también reflexionamos: ¡Qué bella que es!; y si seguimos leyendo: «Del brillo de sus ojos se adivinaba su próximo arrebato», nosotros estamos ya preparados para el arrebato que vendrá. La emulación de las actividades mentales que la literatura nos presenta estimula a los lectores a una vida mental más activa y diversificada. A través de la literatura aprendemos a identificar los actos mentales por su nombre; de otra forma no podríamos reconocerlos con todos sus matices.

Leer un producto del pensamiento de Jane Austen o de Ernst Mach es pensar, hasta cierto punto, lo que ellos pensaron al crear dichos productos. Algunos aspectos del proceso creativo permanecerán ocultos para nosotros, y nos sorprenderemos de ello, de la misma forma en que nos maravillamos e intentamos pensar sobre cómo actúa la naturaleza. «La naturaleza obra como un artista», nos decía Aristóteles, pero Paul Valéry no está del todo seguro y concluye que nosotros no podemos comprender cómo la naturaleza actúa al inventar tantas especies e individuos en su inalcanzable variedad[21].

El jurado como ejemplo de diálogo deliberativo

Si alguna vez se ha participado en un jurado, hay muchos aspectos de esta experiencia única que se retienen en la memoria: la acusación y la defensa, el juez, los abogados, los colegas del jurado y el drama emocional al que se ha asisitido y en el que se ha desempeñado un papel. Pero sobre todo hay algo especialmente memorable: las deliberaciones con los compañeros del jurado para llegar a un veredicto.

Consideremos las siguientes deliberaciones. Has sido convocado a un jurado para participar en él. Como jurado debéis llegar a algún juicio (el veredicto). Se espera que deliberes a través del razonamiento común y que en el proceso cada uno exponga los errores del pensamiento del otro. Es decir, el proceso es autocorrectivo. También se espera que seas consciente de todas las pruebas y evidencias presentadas en el caso.

Se ha escuchado atentamente a los abogados de cada parte. Ellos han presentado sus argumentos a favor de sus clientes y oponiéndose a la parte contraria. Estos argumentos fueron construidos cuidadosamente y son a menudo originales e ingeniosos, pero son siempre unilaterales. Cometido del jurado es examinar estas distintas versiones de lo acontecido y llegar, a través de una deliberación, a una comprensión única de las evidencias y de los testimonios de forma que tú y el resto del jurado estéis capacitados para hallar un veredicto.

A través de las deliberaciones del jurado, tú como miembro de éste has de captar los matices que apunta el juez al hilar fino en la ley, así como el juez estará obligado a ampliar sus explicaciones si es necesario para que la discusión continúe. La cuestión parece ser simple; el jurado ha de encontrar la regla que se ajusta al caso. Pero existen muchos aspectos confusos: cuestiones del móvil o del motivo pueden quedar no resueltas; o bien se aplica la ley con una cierta vaguedad o ambigüedad. Cuando se llega a un juicio, el juez está obligado a mostrar y clarificar los criterios mediante los cuales se llega a dicho juicio. Obviamente que los criterios no consisten sólo en principios legales, sino que también se hallan implicados principios lógicos. Si el caso se ajusta con precisión a la ley, entonces la lógica la emplearemos para poder formular correctamente la conclusión. Pero no suele ser todo tan simple. La ley castiga la violación o sustracción de la propiedad ajena, pero ¿es esta persona el verdadero ladrón? La ley condena las infracciones o anulaciones perjudiciales de contratos, pero ¿es perjudicial esta infracción? Por ello es obvio que se han de extraer inferencias y que cada acto inferencial estará controlado por los supuestos que cada uno de los miembros del jurado, consciente o inconscientemente, ponen en marcha.

Durante las primeras sesiones, los miembros del jurado son prudentes y precavidos, aunque siempre exista aquel que extrae conclusiones irreflexivamente imitando muchas veces el lenguaje persuasivo de los abogados. Pero de forma gradual, el jurado se va habituando a escucharse

entre sí y a ser sensible al contexto. Van emergiendo entonces reglas de tolerancia: reconocen la necesidad de apoyar sus opiniones con razones; de escuchar cuidadosamente los argumentos de los otros; de reforzar las ideas ajenas cuando sea posible, etc. También emergen reglas metodológicas de la investigación como releer la transcripción de aquellas declaraciones de testigos cruciales. Asimismo se plantearán realizar una visita al lugar del crimen; se reexaminan las pruebas o se esbozan nuevas hipótesis. Los miembros del jurado, reunidos en este extraño viaje, empiezan a aceptarse como personas, los unos a los otros. Va emergiendo entonces una comunidad cara a cara, una comunidad de investigación.

¿De investigación? Pero si estos señores y señoras no son téoricos, no son profesionales, no son investigadores expertos en casos penales, y a lo mejor es incluso su primera experiencia. Pero el sistema judicial se apoya en el supuesto de que, como ciudadanos y ciudadanas, poseen suficiente razonabilidad y capacidad de juicio para discutir estos temas de forma inteligente, brindando sus mejores habilidades y talentos hasta llegar a un veredicto que, bajo las circunstancias, sea apropiado. Evidentemente que el jurado atiende a los mandatos de la ley, pero considera mucho más los argumentos de las partes contrincantes. Los miembros del jurado, a medida que avanza el caso, van adquiriendo una cierta sabiduría, una perspectiva mas unificada, una tendencia a valorar el peso de las pruebas con gran sentido de la proporcionalidad. Finalmente emerge su juicio, que es su última decisión y que será lo más fiable posible en función de la cualidad y relevancia de sus deliberaciones.

Está claro que no es mi propósito analizar las ventajas o las limitaciones del sistema del jurado. Me sirve sencillamente como ejemplo de institución social en la que un grupo de personas se encuentran para deliberar conjuntamente sobre un tema de interés común hasta llegar a un juicio que sea tan razonable como posible.

Hay una audacia verdaderamente asombrosa en el sistema democrático cuando confía en los ciudadanos normales y en su capacidad de sobrellevar un proceso de investigación hasta las últimas consecuencias y emitir un juicio incluso en los casos de máxima pena. Es destacable esta confianza en personas totalmente profanas en materia legal, a las que sólo otorgándoles tiempo para la deliberación se les exige luego un juicio razonable en casos de gran complejidad. (Es curioso que no se aplica ninguna prueba de razonamiento a los miembros del jurado para permitirles su participación; en cambio, se les aparta cuando presentan algún interés personal en el caso, con lo cual disminuye el riesgo de parcialidad.) Michael Walzer comenta lo siguiente al respecto:

> Apoyamos el sistema del jurado porque creemos que los jurados desinteresados se acercarán más a la

verdad. Entonces, ¿por qué no extenderlo a todos los modelos de búsqueda de la verdad y de investigación correctos? Incluso un buen número de filósofos contemporáneos abogarían por la sustitución del debate político por una visión idealizada de las deliberaciones judiciales[22].

Esta confianza en las deliberaciones de un jurado nos lleva a confiar también las dimensiones normativas de la educación a las posibilidades deliberativas de una comunidad de investigación en el aula conducidas por educadores hábiles, así como los jurados están asesorados por magistrados también diestros. Si los problemas de nuestra vida cotidiana estuvieran bien definidos, seguramente podríamos encargar su solución a ordenadores o a especialistas, pero debido a que la definición es compleja, necesitan juicios y la producción de juicios requiere deliberación. ¿No sería un buen logro educativo poder capacitar a nuestros estudiantes para su plena participación en comunidades deliberativas en las que aborden las cuestiones que ellos mismos consideren importantes?

Aprendiendo de la experiencia de los otros

En un sentido, la comunidad de investigación es aprender juntos y por ello es un ejemplo del valor que tiene la experiencia compartida. Pero en otro sentido, ilustra también las posibilidades del aprendizaje conjunto, pues unos estudiantes que hasta entonces debían aprender todo individualmente, descubren de repente que pueden apoyarse y utilizar la experiencia de los otros.

Es algo tan obvio que resulta irrisorio a veces proclamarlo, pero en cambio raramente hallamos concreciones de ello en la vida del aula. Pocas veces los estudiantes universitarios se escuchan entre sí en una clase. No conciben que sus iguales puedan aportarles experiencias valiosas que complementen las suyas (cuando en cambio ganarían mucho escuchándolos), o que les puedan confirmar o rebatir sus ideas (lo que supondría un refuerzo o revisión de sus posturas).

A menudo el grado en que los estudiantes creen que pueden aprender algo de sus compañeros es inversamente proporcional a lo que creen que pueden aprender del profesor/a. Los estudiantes no se equivocan cuando piensan que pueden beneficiarse de los adultos como mediadores entre los niños y el mundo. Muy a menudo el adulto traduce la experiencia acumulada en la sociedad, su cultura, al estudiante y traduce también la experiencia del estudiante a la sociedad. La comunidad de investigación incorpora esta traducción en la práctica cotidiana de la escuela.

Con el fin de concluir ya este capítulo, me gustaría poder analizar la comunidad de investigación paso a paso y poder apreciar así mejor lo que nos ofrece. He podido identificar cinco estadios relativamente diferenciados sin profundizar en todos los momentos que conlleva cada uno. Sí pretendo destacar en cambio lo sustancial de cada estadio desde el punto de vista psicológico y pedagógico.

Para poder ilustrarlo he escogido la metáfora de la comunidad de investigación *filosófica* no sólo debido a que me es muy familiar, sino porque pienso que aporta un modelo muy valioso. Sería interesante poder comprobar hasta qué punto otras comunidades de investigación en otras disciplinas son tan beneficiosas por el hecho de que se aproximen a este modelo filosófico.

I. *El ofrecimiento del texto*
1. El texto como un modelo —en forma de relato— de una comunidad de investigación
2. El texto como reflejo de los valores y logros de las generaciones pasadas.
3. El texto como mediador entre la cultura y el individuo.
4. El texto como el objeto de percepción más especial que es capaz de incorporar en sí mismo reflexiones mentales complejas.
5. El texto retratando relaciones humanas que pueden analizarse bajo relaciones lógicas.
6. La lectura rotativa en voz alta.
a) Las implicaciones éticas de la alternancia entre lectura y escucha.
b) La reproducción oral del texto escrito.
c) El turno en la lectura como la división del trabajo: los inicios de la comunidad de investigación.
7. La internalización gradual de las conductas intelectuales de los protagonistas ficticios (por ejemplo, leer cómo un personaje ficticio realiza una pregunta puede sugerirle al alumno cómo puede realizar preguntas).
8. Descubrir para la clase que el texto es significativo y relevante; la apropiación por parte de los miembros de la clase de tales significados.

II. *La construcción del plan de discusión*
1. La aportación de preguntas: la respuesta inicial de la clase al texto.
2. El reconocimiento del profesor de los nombres de las contribuciones individuales.
3. La construcción del plan de discusión como trabajo colaborativo de la comunidad.
4. El plan de discusión como mapa de áreas de intereses del alumno.
5. El plan de discusión como índice de lo que los estudiantes consideran importante en el texto como expresión de las necesidades cognitivas del grupo.
6. La cooperación profesor/a-alumnos/as en la toma de decisiones sobre el modo de inicio de la discusión.

III. *La solidificación de la comunidad*
1. La solidaridad de grupo a través de la investigación dialógica.
2. La primacía de la actividad sobre la reflexión.
3. La articulación de los desacuerdos y la demanda de comprensión.
4. La mejora de las habilidades cognitivas (por ejemplo, el hallazgo de supuestos, la generalización, la ejemplificación, etc.) a través de la práctica dialógica.
5. Aprendiendo a utilizar herramientas cognitivas (por ejemplo, razones, criterios, conceptos,

algoritmos, reglas, principios, etc.).
6. Compartiendo el razonamiento cooperativo (por ejemplo, construir las ideas sobre las de los demás, ofrecer contraejemplos, plantear hipótesis alternativas, etc.).
7. Internalización de las conductas cognitivas de la comunidad (por ejemplo, interiorizar los modos en que los miembros del grupo se corrigen entre sí, hasta asumir la autocorrección): «el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico» (Vygotsky).
8. Ser cada vez más consciente de los elementos significativos en las diferencias contextuales.
9. El grupo se autoconstruye colectivamente, siguiendo el argumento allí donde se dé.

IV. *La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión*
1. La utilización de tópicos de la tradición académica.
2. Apropiación de la metodología por parte de los estudiantes.
3. La apertura a otras alternativas filosóficas.
4. La focalización sobre problemas específicos hasta poder realizar juicios prácticos.
5. Avance en la investigación hasta poder abordar las ideas regulativas de verdad, comunidad, persona, belleza, justicia y bondad.

V. *Alentar compromisos para el futuro*
1. Explicitar responsabilidades futuras (bajo la forma de la narración oral o bien escrita de relatos, poesía, pintura, dibujo y otras formas de expresión cognitiva)[23].
2. Reconocer la síntesis entre lo crítico y lo creativo con lo individual y lo comunitario.
3. Satisfacción por el hallazgo de mayor sentido y de profundidad de significado con el fortalecimiento del juicio.

[1](1910) «The Psichology of Social Counsciousness Implied in Instruction», *Science* 31, 688-693, hay una reedición posterior titulada «Language as Thinking», en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 1:2. La cita es de la versión anterior, 26.

[2]*Ibídem,* 25.

[3]*Ibídem,* 25.

[4]*Ibídem.*

[5](1938) *Logic: The Theory of Inquiry.* New York: Holt, 68.

[6](1967) «A Work of Art as a Standard of Itself», *Journal of Aesthetics and Art Criticism»,* 26, 81-89.

[7](1954) «What Is a Discussion?», *Journal of General Education,* 7:1, 7-17.

[8]Éste es un párrafo que Gilbert Ryle destaca en su ensayo (1971) «Hume», *Collected Papers*, vol. I. New York: Barnes and Noble, 160.

[9](1989) «Logic and Conversation», *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 26. *[N. de la T.:* Debido a que no conocemos traducción en castellano de la obra de Grice citada por Lipman, recomendamos para una mayor comprensión de su teoría sobre las implicaturas conversacionales el principio de Cooperación y las máximas conversacionales, consultar Acero, J. J., y otros (1982), *Introducción a la Filosofía del Lenguaje.* Barcelona: Ed. Cátedra, 167-196, y especialmente 187-194, que hemos utilizado para guiarnos en la traducción de este apartado.]

[10]*Ibídem,* 26-28.

[11](1962) «Conversation and Communication», conferencia inaugural en Birkbeck College, reeditada en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 2:1, 55-64.

[12]*Ibídem,* 64.

[13]*Ibídem,* 60.

[14](1974) «On Philosophical Dialogue», *Boston College Studies in Philosophy*, 3, 56-85.

[15](1947) *Between Man and Man.* London: Kegan Paul, Secc. II.

[16]Este relato se halla en Morris R. Cohen y Ernest Nagel (1934), *An Introduction to Logic and Scientific Method.* New York: Harcourt Brace, 174.

[17]*Logic,* 5.

[18]*Ibídem,* 8-9.

[19]Kant nos es de gran ayuda en relación a los juicios provisionales; por ello citaremos el texto completo:

«Entonces la *suspensión* o *reserva* de nuestro juicio no consiste en resolver un juicio *provisional* en uno *determinado.* Un juicio provisional es aquel que me permite suponer la existencia de más fundamentos para la verdad de algo que para su falsedad, y que estos fundamentos no son suficientes para el establecimiento de un juicio *determinado* o *definitivo* y de su verdad. El enjuiciamiento provisional luego es un enjuiciamiento conscientemente problemático.

La reserva del juicio puede ocurrir tras dos intentos: *O bien* al indagar los fundamentos de un juicio determinado, o cuando no se juzga. En el primer caso, la reserva del juicio se denomina crítica *(suspensio judicii indagatoria);* en el último, escéptica *(suspensio judicii sceptica).*

El escéptico renuncia al enjuiciamiento; cuando no tiene suficientes razones para mantener algo como verdadero, entonces suspende su juicio…

Podemos notar que dejar nuestro juicio *in dubio* es distinto a dejarlo *in suspenso.* En el último caso sigo interesado en la materia; en el primero, el decidir si algo es o no verdad no siempre está en conformidad con mis intereses o propósitos…

Los juicios provisionales pueden contemplarse como máximas para la investigación de una materia. También les podemos denominar *anticipaciones,* porque anticipamos el juicio sobre alguna materia antes de determinar el juicio. Estos juicios (anticipatorios) tienen también su uso correcto e incluso podríamos generar las reglas para poder juzgar provisionalmente un juicio. *(Lógica* de Kant, trad. de Robert S. Hartman y Wolfgang Schwartz. Indianápolis, Ind.: Bobbs-Merrill, 1974, 82-83.)

[20]Un argumento que nos ayuda a interpretar la disciplina como lenguaje, como cultura y como forma de vida, se encuentra en Gregory Colomb (1988), «Disciplinary "Secrets" and the Apprentice Writer: The Lessons for Critical Thinking», *Resource Publication.* Institute for Critical Thinking, Montclair State College, Ser. 1, n.º 6, 1-26.

[21]Paul Valéry (1964), «Man and Sea Shell», *The Collected Works of Paul Valéry,* Ed. Jackson Matthews, vol. 13: *Aesthetics*, trad. de Ralph Manheim, Bollingen Ser. XLV Princeton, New York.: Princeton University Press, 80-82.

[22](1989-90) «A Critique of Philosophical Conversation», *Philosophical Forum,* 21:1-2, 195n.

[23]V. V. Davydov nos propone una regla útil sobre el uso del diálogo en la enseñanza del arte (1988), «The Mental Development of Younger Schoolchildren in the Process of Learning Activity», *Soviet Education,* 30:10, 3-16. Ésta es una selección de su obra (1986) *Problems of Developmental Teaching,* trad. de Liv Tudge, Armong. New York: M. E. Sharpe. Véase también sobre la cuestión del valor de la discusión en la enseñanza, Roland G. Tharp y Ronald Gallimore (1988), *Rousing Minds to Life*. Cambridge University Press; W. Wilen (ed.) (1990), *Teaching and Learning through Discussion.* Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, y Luis C. Moll (ed.) (1990), *Vygotsky and Education*. Cambridge University Press.

15. EL SIGNIFICADO POLÍTICO DE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

La perspectiva de la comunidad de investigación es hoy en día aún muy débil, pero está emergiendo como un componente actual sobre todo en la educación primaria. Precedió a la demanda de pensamiento crítico en las escuelas, y seguramente es uno de los mejores ejemplos de lo que ha de significar una reforma educativa. ¿Pero tiene algunas implicaciones también para la reforma política? Y precisamente es el punto que abordaremos en este capítulo: ¿a qué fines políticos conduce?

Las implicaciones políticas de una educación para la investigación

La noción del continuo fines-medios nos es a todos familiar: Cada medio puede ser a su vez el fin de otros medios previos, y cada fin puede ser el medio de fines posteriores[1]. También sabemos lo delicado que es establecer este tipo de conexiones. La experiencia nos enseña además que nosotros solemos manejar fines y medios inestables, es decir, categorías cambiantes que suelen resistirse a nuestros intentos de ajuste y que requieren ser reformuladas y redefinidas constantemente para que puedan articularse eficazmente. Enfrentarse a la adaptación de los medios a los fines supone descubrir lo esquemático, reduccionista e ideológico que es nuestro propio razonamiento y por otro lado descubrir también lo intransigente y simplista que son muchos razonamientos colectivos.

Cuando nos referimos al pensamiento crítico e indagamos por su valor podemos inferir lo siguiente: el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico[2]. Pero si seguimos cuestionando, entonces nos preguntamos: «¿Y para qué queremos una sociedad democrática?» «Pues porque...» alguien respondería con el tópico de «... es el tipo de organización social que asegura la mayor calidad de vida para todos sus miembros». Prosigamos indagando: «¿Y sólo para sus

miembros?» ¿Qué pasa con los animales? Sin ser miembros de una sociedad democrática ¿tienen aún así derecho a una calidad de vida? Desde nuestro punto de vista utilitarista, los animales son necesarios para la satisfacción de nuestras necesidades. No obstante hay naturaleza inanimada que aún no satisfaciendo en absoluto necesidades humanas, no por ello deja de merecer nuestro respeto.

Me he referido a estas cuestiones sólo para mostrar cómo muchos fines aparentemente simples, precisos y estables son en el fondo dinámicos, cambiantes y complejos. Ello significa que en nuestras decisiones de ajuste del continuo fines-medios hemos de hilar muy fino y revisar constantemente nuestras posiciones y prioridades.

Entonces cuando nosotros proponemos una relación fines-medios entre democracia y educación hemos de cuidar que se revisen constantemente los planteamientos de uno y de otro. Cualquier alteración en nuestro concepto de democracia modificará a su vez los medios para alcanzarla. Cualquier cambio en nuestra noción de educación transformará también los fines que persigue.

Por ejemplo, supongamos que decidimos redefinir la educación y caracterizarla así: «una educación *como* investigación y *para* la investigación»[3]. Este cambio apela rápidamente a otro cambio en el fin que dicho medio subsume. Desde el momento en que la sociedad es el producto de las escuelas, la calidad de su democracia reflejará la calidad de sus procesos educativos. Cuando la educación se convierte en una educación investigadora y para la investigación, el producto social de dicho cambio institucional será no una mera democracia, sino una democracia también como investigación.

¿Cuán significativa es esta alteración? ¿Es sustancial o puramente verbal? ¿Podría afirmarse que democracia e investigación no tienen nada en común, o que son incluso incompatibles?[4]. Otros considerarán que son aproximaciones diferentes a la resolución de problemas en contextos sociales distintos. Hay raras excepciones en el sistema judicial, pero en general nuestra sociedad no conecta los planteamientos democráticos con los de investigación. Y consecuentemente, la escuela no viene orientada para tal sociedad. Como máximo hablamos de formar ciudadanos reflexivos, pero no nos hemos planteado vivir en una sociedad eminentemente indagadora.

Pero creo que la noción de democracia como investigación conecta a su vez la racionalidad con el consenso y esta conexión es superior a la orientación por dichos criterios aislados. Seguramente el razonamiento judicial no será demasiado aplicable a otras instituciones, pero implica una división del trabajo en la que el juez experto de la ley queda compensado por el jurado con sentido común, y ambos a su vez equilibrados por los juristas preparados para sus discursos retóricos sobre la acusación y la

defensa. Todos se hallan implicados en un proceso de investigación y su meta es el logro de resultados razonables.

La sociedad democrática en la que vivimos suele apelar a la investigación sólo en casos extremos y de mala gana para justificar ciertas recomendaciones o decisiones, pero que, por ejemplo, en materia económica arriban a la conclusión de que son problemas imposibles de manejar. La regla de oro por la que se rigen muchas prácticas políticas, con la aceptación de la mayoría de los partidos, es que todo irá mejor si se multiplican las ventajas y los beneficios para aquellos sectores más aventajados y poderosos de nuestra sociedad. Pero estas máximas no resuelven nada. Al menos los cínicos eslógans de publicidad de la industria del tabaco han sido contrarrestados finalmente con un público sensible a las numerosas investigaciones que conectan el tabaco con el cáncer. Pero en general, los poderes económicos suelen actuar impunes e incluso obtener coberturas políticas en sus operaciones, aunque destruyan o mermen a los seres humanos o al medio ambiente.

Si la educación ha de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad más cuestionadora, entonces la educación ha de ser indagadora y para la indagación. Ello supone convertir cada clase en una comunidad deliberativa e inquisitiva. Y para llevar esto a cabo no son necesarias partidas económicas exageradas.

El papel mediador de la comunidad en el aula

La estructura social de la comunidad de investigación lanza un puente necesario entre el carácter institucional de la familia y la democracia-como-investigación, esta última necesaria en nuestra sociedad. Poco importa la excepcional calidad de relaciones que se den en el interior de una familia, siempre al final se da una gran dependencia de los pequeños hacia los mayores, y generalmente con buenas dosis de autoritarismo. La función de la escolarización ha sido por una parte la de proveer una institución de transición: tanto la familia como la sociedad ceden parte de su responsabilidad a la escuela hasta que los niños se independizan[5]. Y debido a que en nuestra sociedad los roles del niño en la familia y del sujeto adulto en la realidad social son concebidos incompletamente, desde una participación parcial, entonces la escuela, como institución mediadora de transición, también adjudica estos roles inconclusos a los alumnos.

Lo que aporta la comunidad de investigación es un núcleo que representa y a la vez anticipa esta sociedad compuesta por comunidades plenamente participantes, una sociedad que es una comunidad de dichas

comunidades. En los últimos años, escritores como Benjamin Barber están haciendo llamadas urgentes para pasar de la «democracia liberal» a una «democracia fuerte». En la primera, la participación del individuo viene limitada al secreto y al aislamiento del voto, mientras que en la segunda la participación se produce en innumerables comunidades públicas que caminan hacia una comunidad democrática global[6]. Pero estos pensadores sólo se refieren a instancias no educativas a la hora de plantear esta tarea, mientras que esta transición que deseamos sólo se podrá generar desde la dimensión eminentemente educativa[7].

Si consideramos tres movimientos contemporáneos —o deberíamos decir incluso banderas educativas— como son el pensamiento crítico —la filosofía en la escuela primaria y el feminismo— podemos observar que se relacionan de forma diversa con lo que llamamos pedagogía de la comunidad de investigación. Para la filosofía en la escuela primaria y para el feminismo dicha pedagogía es esencial para poder tratar el fracaso actual de nuestras estructuras sociales a la hora de actualizar los derechos de los niños y niñas y de las mujeres. La comunidad de investigación ofrece la equidad de oportunidades que históricamente se ha denegado a estos grupos. Al mismo tiempo, los estudiantes de la escuela primaria han sido denigrados y empobrecidos conceptualmente debido a ciertas teorías psicológicas que han reforzado muchos prejuicios sociales sobre las capacidades que pueden desarrollar los niños y niñas pequeños en su manejo de las ideas. Lo que aporta la filosofía en la educación básica es el acceso de los niños y niñas a estas reservas culturales de ideas desde los inicios de su escolarización, desde la educación infantil. Por eso, la filosofía previene de esta deprivación cognitiva que sufren muchos niños y niñas y que se instala en el tercer o cuarto curso de primaria y que produce muchos fracasos escolares. En cambio, la estimulación conceptual provee un ambiente apropiado para el desarrolo de habilidades y destrezas intelectuales de forma que los estudiantes pueden reconocer sus roles como aprendices cognitivos y pueden apreciar su dominio creciente de las habilidades que se requieren para tratar con los conceptos y las metodologías humanistas desde lo más hondo de su cultura y tradiciones.

Cada niño o niña que haya experimentado en su propio cuerpo la injusticia está totalmente preparado para poder discutir sobre la naturaleza de la justicia, tal como lo hacían los participantes en el diálogo de *La República.* Todos aquellos niños y aquellas niñas que hayan llegado a comprensiones de su entorno a través de la realización de comparaciones podrán entender la emoción que sintieron Sócrates, Platón y Aristóteles al descubrir el inmenso poder de los criterios gemelos de identidad y diferencia. El poder descubrir estas cuestiones en el interior de una comunidad de investigación resulta un estímulo inmejorable para los

alumnos y alumnas de primaria, comparable a la aventura intelectual que experimentaron Sócrates y sus contertulios dialogando sobre la Verdad, la Belleza y el Bien. Y en efecto, los niños se motivan mucho más por las ideas que los adultos, y quien afirme que estas discusiones entre niños son de orden físico/afectivo y no cognitivo/afectivo está obstaculizando las potencialidades intelectuales de la infancia.

Es de Dewey la idea de que los procesos democráticos requieren especificaciones concretas tal como sucede con los procesos de investigación, y es consistente con la propuesta deweyana para una orientación inteligente de la experiencia compartida y para el impulso de la participación activa en la amplia gama de asociaciones. Pero para que ocurra esta transformación hace falta un movimiento bien enraizado; las raíces de este cambio se pueden encontrar en el aula.

La comunidad del aula puede desempeñar un papel mediador entre la familia y la sociedad o entre las particularidades culturales y étnicas y la sociedad global. Pero también puede mediar entre las distintas opciones de resolución de problemas sociales por consenso democrático, por investigación científica o en aquellos casos en que sólo se plantee la utilización del poder económico o de la fuerza social. En sus deliberaciones puede arreglar problemas entre grupos, ayudando a distinguir entre aquellos que son de solución inmediata de aquellos que requieren un examen más profundo. De esta forma, la comunidad de investigación en el aula serviría de zona de amortiguación válida, pues vetaría la toma inmediata de decisiones en cuestiones que exigen más deliberación mientras que propondría la acción inmediata en los casos en que el juicio fuese ya definitivo y la acción obligatoria.

Las implicaciones políticas de la enseñanza para el juicio

El problema de la autoridad legítima se ha tratado tradicionalmente entre los lógicos (por ejemplo, en la denominada falacia de la autoridad ilegítima) y sobre todo entre los expertos en filosofía política. Para Platón, lo que confería legitimidad a los profesionales era su conocimiento, y desde el momento en que el gobierno era una tarea profesional, no hubo ya brecha entre conocimiento y poder. Era una pena, se lamentaba, que aquellos que poseían el conocimiento no tuvieran el poder, y que los poderosos fueran ignorantes. ¿Por qué aparecían estos rasgos por separado y casi nunca simultáneamente?

Aunque sea comprensible la lamentación de Platón, ello no nos lleva a la raíz del problema de la actualización de la democracia. Hallamos por

doquier individuos en distintas esferas, la producción, el ejército, la política y en muchas dimensiones más de la actividad humana, en las que coexisten poder y conocimiento pero obturándose mutuamente y bloqueándose el uno al otro. Nos escandalizamos rápidamente de la incapacidad de dichos individuos de aplicar lo que conocen a lo que hacen, y al ahondar en estas inadecuaciones, identificamos en seguida que son problemas de formación, de educación.

Como pensador elitista, Platón recomendaba una preparación prolongada y consistente para aquellos que tenían que llevar las riendas de los gobiernos. En la era actual, frente a la democracia de masas y a la ideología de la soberanía popular, y de que los sujetos son reflexivos e inteligentes, van aumentando las presiones sobre las instituciones educativas. Hemos perdido ya la esperanza de que las escuelas actuales puedan formar al conjunto de ciudadanos equipándoles con el conocimiento suficiente para encarar los problemas mundiales que se nos avecinan y menos aún que les equipen con la capacidad de juicio suficiente para utilizar todo ese conocimiento sabiamente.

Demasiado frecuentemente, la respuesta a nuestras quejas de que los estudiantes no transfieren sus conocimientos a la práctica vienen colmadas con más conocimiento. Si el profesorado es ineficaz, es porque no domina a fondo su especialidad. Si el estudiantado de secundaria o de universidad no presenta el rendimiento deseado es porque el profesorado fracasa en la enseñanza de los contenidos disciplinares. Casi nunca oigo decir que el fallo reside no en la cantidad de conocimientos, sino en potenciar el aprendizaje de contenidos disciplinares en detrimento del reforzamiento del juicio. Y aún es más infrecuente escuchar que al currículum actual le sobra un exceso de ciertos contenidos disciplinares y le faltan otros casi inexistentes.

Al exagerar la importancia de la adquisición de conocimientos hemos borrado una fase importante en la educación, que es la transición de la deliberación al juicio, y además hemos anulado otra clave para la realización humana, que es la transición del juicio a la acción. Por el contrario, en la sociedad en su totalidad y en el aula en particular que es su semillero, lo prioritario es la deliberación. ¿Cómo se potencia la deliberación y cómo se estructura de forma que facilite la adquisición de dichos componentes del juicio y del razonamiento profundo; cómo potenciar la habilidad para reconocer las diferencias entre las cosas que parecen similares y las semejanzas entre aquellas que se nos aparecen como diferentes; un sentido de la perspectiva y un sentido de la proporción; disposiciones para el asombro, la investigación, para ser crítico; la capacidad para formar y analizar conceptos y argumentos; y la sensibilidad a las uniformidades y a las diferencias en los contextos? No hay duda de que es un propósito complejo, pero en la práctica el curso que hemos de seguir es situar nuestras metas en

la mejora de la razonabilidad y del juicio en educación y luego posibilitar la transmisión del conocimiento acorde con dichos planteamientos. Ello supone mayor compromiso con el cambio deseado que si nos proponemos como metas educativas principales la adquisición de conocimiento, con el consecuente recorte del papel que entonces tendrían la razonabilidad y el juicio.

La forma de potenciar esta dimensión deliberativa ha de conectarse con la comunidad de investigación como intersección embrionaria entre democracia y educación. La comunidad de investigación representa la dimensión social de la práctica democrática y la garantía de su implantación, así como del desarrollo pleno de sus potencialidades. Por otro lado, la dimensión cognitiva de la práctica democrática viene representada por el proceso de investigación que ha sido identificado como la transición de la deliberación al juicio.

Las implicaciones para el currículum de ciencias sociales

Desde las posiciones educativas tradicionalistas, los ciudadanos realizan juicios correctos porque poseen el conocimiento correcto, los contenidos adecuados. Por ello, según los representantes de esta postura, la problemática electoral se resuelve cuando se aportan estos contenidos esenciales de historia, de economía y de derecho político. Tal como afirma Lynne V. Cheyney, «Los libros de texto de historia deberían presentar los hechos del pasado con una mayor claridad en su significado»[8]. Los contenidos entonces deberían estar más premasticados y «clarificados». No podemos mostrar aspectos problemáticos a los alumnos masticadores. Podríamos incluso llegar a imaginarnos cómo instruían a los historiadores soviéticos en la era estalinista: los sucesos del pasado de Rusia se han de estructurar de forma que su significado sea claro para los estudiantes —y para los futuros ciudadanos rusos.

La exigencia de claridad y monovalencia en nuestros libros de texto de historia tiene bastante que ver con la eliminación de la necesidad de un pensamiento de orden superior, de un pensamiento complejo en los estudiantes. Es curioso también advertir cómo los defensores de la libertad de expresión no son tan sensibles en cambio a la libertad del pensamiento. Toleran la libertad de expresión sólo cuando el pensamiento ha sido debidamente higienizado. Proponer una enseñanza que potencia el pensamiento autónomo desde la deliberación y el juicio podría ser una alternativa a las demandas de mayor clarificación y de reducción de la complejidad en los libros de texto para que el alumnado no tenga que

esforzarse tanto en su comprensión.

Para los filósofos del siglo xix, la relación entre la deliberación y el juicio se genera en el interior del lenguaje del pensamiento y de la expresión. Tanto Mill como Peirce insistieron en que sin libertad de pensamiento no se puede adquirir la libertad de expresión, y sin libertad de expresión no hay libertad de pensamiento. Pero además Peirce remarca que no es necesaria la persecución y la opresión externa a nosotros, pues también somos capaces de generar mecanismos internos de propia intimidación[9]. Desde los esquemas de opresión se pide claridad: se niega toda conexión entre pensamiento y expresión (o deliberación y juicio) y entonces se «clarifica» el contenido que se ha de enseñar. Esto lleva a que los juicios que hagan los estudiantes sean también «claros», y por ello correctos.

Cheyney aboga para que se escriban los libros de historia de forma más interesante, y cree que esto puede lograrse abandonando la perspectiva de los «ambientes expansivos», según la cual el aprendizaje se inicia en casa, luego en la escuela y así hacia otros ámbitos más externos, y en segundo lugar a través de la sustitución de los actuales textos de historia por: «mitos, fábulas, relatos del pasado y epopeyas de héroes». Así los estudiantes aprenderían sobre «Dédalo, el rey Arturo, George Washington y Juana de Arco, ejercitando su imaginación e incorporando el modo de vida de otras épocas»[10]. Pero de ahí no se sigue que introducir a los niños y niñas a «las ambiciones y aspiraciones humanas que son ambas fuerzas de la historia y a su vez fascinadoras» requiera abandonar las perspectivas de los «ambientes expansivos» en el aprendizaje.

Pienso que no sólo Dédalo y el rey Arturo forman parte de la herencia cultural de los niños y niñas, sino también las discusiones sobre la verdad, la confianza y la amistad. No es en absoluto incorrecto el pretender situar a los niños reales en sus ambientes familiares y escolares reales y que desde ahí se planteen discusiones sobre el pensamiento, sobre la realidad, sobre lo que es una persona o sobre lo correcto y lo incorrecto. Y si además introducimos a los estudiantes discusiones sobre Dédalo y Juana de Arco, deberemos asegurar que la recepción de Dédalo y de Juana se dé de la forma más imaginativa y creativa posible.

Evidentemente que la noción de «ambientes expansivos» que rechaza Cheyney es de Dewey, pero fue el mismo Dewey quien una vez escribió sobre la relación entre los ideales humanos y aquellas actividades humanas que pretenden alcanzar dichos ideales, y que, por tanto, no se trataba sólo de abordar por separado los ideales de las prácticas humanas[11]. Sin una comprensión adecuada de los ideales y del rol orientador que juegan en los asuntos humanos, es decir, sin la comprensión de las relaciones entre la historia y nosotros mismos, entre la ciencia y nosotros, entre la filosofía y nosotros, los contenidos que los estudiantes han de estudiar seguirán siendo

alienados, y los juicios que emitan los estudiantes serán parciales, sesgados y superficiales.

Los ciudadanos rusos están formulando juicios políticos cada vez más acertados a medida que van teniendo mayor acceso a las fuentes documentales críticas sobre el comunismo y el estalinismo. Pero poseer mayor información no es lo que necesitamos únicamente para producir opiniones críticas. Lo que necesitan sobre todo es poder incorporar el pensamiento crítico a sus propias reflexiones políticas. Del mismo modo, nuestros ciudadanos también necesitan tener acceso durante sus años de formación a las fuentes intelectuales que han sido poco satisfactorias en este simulacro contemporáneo de democracia. Pues frecuentemente también las posturas paternalistas les han negado la oportunidad de poder incorporar el pensamiento crítico a sus propias reflexiones políticas.

En lugar de mofarnos de los padres y de los estudiantes que se quejan de la inconsistencia e irrelevancia de la enseñanza primaria, nosotros recogemos el guante para resituarla de forma que: 1) se reestructuren las disciplinas, reequilibrando el sobrepeso de unas frente a otras, 2) reduciendo la endémica fragmentación del currículum y 3) introducir materias cuya presencia actual es escasa o nula, como la filosofía y otras humanísticas y del mundo del arte, de forma que revivan y den más sentido al currículum de hoy. Por supuesto que si repensamos las metas de la educación y llegamos a la conclusión de que el juicio es prioritario, y que además las humanidades y las artes son esenciales para la formación del juicio, ello nos permitirá vislumbrar su mayor importancia para el cambio educativo que proponemos. En el proceso podremos demostrar también que la filosofía, cuando se enseña a través de la didáctica dialógica de la comunidad de investigación, se *hace* más que se aprende, y por ello resulta esencial desde preescolar hasta la universidad.

La introducción de los conceptos políticos en la infancia

La propuesta de convertir las clases en comunidades de investigación nos lleva a la noción de investigación, que para Ferdinand Tönnies[12] implicaba posiciones tradicionalistas en el siglo xix y sigue siendo un referente del conservadurismo en la actualidad[13]. Por otro lado, la noción de democracia como investigación, si se considera conjuntamente con la realidad del aula como comunidad base de la investigación, nos sugiere una democracia participativa orientada por la inteligencia tal como proponía Dewey[14]. El debate alrededor de la educación para la razonabilidad y el juicio nos lleva a Locke más que a la noción de democracia liberal de Rousseau[15]. ¿Pero

cabrían implicaciones más radicales en filosofía para niños y niñas?

La literatura socialista ha carecido de una visión comprensiva del papel de la infancia en la sociedad postcapitalista. Desde mi punto de vista, Marx no llegó a percibir que el estadio de dependencia original de la infancia no queda tan lejano de otras dependencias de clase, como la servidumbre, la esclavitud y la opresión de las mujeres. Por otro lado, Marx repetidas veces nos recordó que las herramientas intelectuales que la clase dominante producía serían adquiridas por la clase oprimida y utilizadas como armas en contra de sus opresores[16].

En la actualidad, los niños no necesitan derrocar a los adultos para poder llegar a la adultez. Sólo esperando algunos años, ello sucederá de forma natural. Pero de la misma forma, mientras que son niños, su estatus intelectual es —y ha sido— diferente del de los adultos, por lo que no han tenido acceso a las armas cognitivas que los adultos utilizan para obtener un orden social más justo. No es que no tengan el sentido de la injusticia, todo lo contrario; tal como nos muestra Piaget, ellos sienten muy hondo las injusticias[17]. Pero han sido privados de un concepto de *justicia* que pueda a su vez operar con otros conceptos como *libertad, derechos, persona, racionalidad,* etc. Una vez que han podido encontrarse con estos conceptos y están capacitados para emplearlos en diálogos filosóficos, ¿qué les va a impedir presentar sus propias razones frente a los adultos?

Es una bonita visión del futuro poder imaginarnos a los niños con los representantes adultos que defiendan sus intereses, invirtiendo energías para ganar espacios de ventaja política de la que actualmente no son conscientes aún. La filosofía contribuirá a esa toma de conciencia. Pero es aún más interesante poder formar a niños que a través de la filosofía puedan convertirse en futuros padres que eduquen filosóficamente también a sus hijos, produciéndose mayor comunicación intergeneracional y la formación cognitiva de los caracteres.

Es cierto que la filosofía no hizo a los adultos notablemente más razonables y no hará a los niños tampoco mucho más razonables cuando se extienda a la escuela. Pero la diferencia radica en que la filosofía, por su tradicional pregunta por el saber, se ha de enseñar en los años de formación, pues luego es demasiado tarde.

Al permitir que los niños y las niñas practiquen la filosofía hemos de ser muy conscientes de las implicaciones políticas que ello conlleva. Y supone entonces tratar esta cuestión con la máxima prudencia, valentía y apertura mental. Necesitaremos ser valientes para presentar a los niños y niñas aquellas ideas que tradicionalmente les han sido negadas hasta ahora aunque éstos han presentado siempre interés y capacidad para abordarlas. Prudencia para asegurar de que los niños y niñas investiguen por sí mismos, se cuestionen sus propios problemas, y no sean manipulados por los adultos

por los problemas que los adultos sí consideran relevantes. Y la apertura mental nos ayudará a respetar otras posiciones y otras perspectivas sobre la justicia no siempre acordes con nuestra concepción de justicia. El peligro no reside en que nuestra concepción sea errónea, aunque nuestros antepasados se horrorizarían al comprobar las barbaridades que hoy llamamos signos de civilización y de progreso. El peligro acecha al no permitir a los niños y niñas que construyan su propia concepción de justicia porque no confiamos en ellos y porque sospechamos que su conclusión será errónea. Si realmente aún vivimos en una época de barbarie, hemos de promover un pensamiento político que supere nuestras concepciones actuales de justicia, de apertura mental, de tolerancia y otras virtudes intelectuales y morales[18].

La comunidad de investigación se constituye entonces como el nutriente fundamental para el cultivo de la filosofía en la enseñanza primaria, debido a que conjuga los intereses críticos sobre la justicia y los impulsos creativos hacia el cuidado. Produce respeto tanto para los principios como para las personas y por ello incorpora un modelo de democracia como investigación.

La utilización de la comunidad de investigación para combatir los prejuicios

He afirmado antes que los niños y niñas pueden adquirir de los adultos diversas ideas que se tornen armas arrojadizas contra los propios adultos en aras de una sociedad más equitativa. Algunas de estas ideas son justicia, verdad, persona, derechos. También pueden aprender de los adultos que así como se preserva la verdad a través del razonamiento, y el significado desde la traducción, la comunidad preserva el cuidado. Es una forma de reestablecer el saludable impulso del interés y del cuidado interpersonal frecuente en cambio en el ámbito familiar.

La falta de cuidado hacia el otro es el paso anterior al prejuicio. Se suelen distinguir tres formas del prejuicio: los prejuicios en creencias, los prejuicios en actitudes y la conducta prejuiciosa. Las creencias rígidas e inflexibles propias de las actitudes y las conductas prejuiciosas son estereotipos. Un estereotipo es la aplicación de una serie de rasgos a todos los miembros de una categoría social, aunque no los presenten. Cuando pensamos de forma estereotipada estamos ignorando cualquier hecho que sea inconsistente con dicho estereotipo. El pensamiento estereotipador, aunque no llegue a la acción, suele expresarse mediante actitudes injustas, sesgadas o intolerantes. Si somos capaces de hallar formas de neutralizar el pensamiento estereotipador entonces podremos reducir las actitudes y las conductas prejuiciosas que suele conllevar.

Hemos de ser conscientes de que los estereotipos y los prejuicios suelen

convertirse en laberintos de razonamiento falaz y de actitudes irracionales tan confusos que no es suficiente atacarlos con argumentos y razonamientos alternativos. Hay que ir más al fondo de nuestras concepciones y reconocer que nuestras perspectivas se basan quizás en supuestos erróneos que hay que desenmascarar, o incluso en prejuicios inconscientes fuertemente arraigados en relación a la naturaleza del problema que estamos tratando.

Para muchas personas, las actitudes y las creencias prejuiciosas se hallan en lo más interior y constituyente de sí mismos. La sola idea de abandonar estas creencias y actitudes no razonables les genera reacciones defensivas. Su exagerada autoestima se ha erigido sobre fundamentos que se tambalean. Rechazan toda corrección de sus propios prejuicios pues ello supondría la reducción de su autoestima, hasta que sea sustituida por otra fuente generadora de autoestima. (Hemos de remarcar que la reducción de la autoestima es en sí misma una forma de prejuicio: el prejuicio contra uno mismo.)

La comunidad de investigación se presenta como un proceso altamente esperanzador mediante el cual el pensamiento estereotipador puede ser reemplazado por un pensamiento más justo y respetuoso con los otros sin que se destruya la autoimagen positiva de los participantes. A medida que avanza el juicio vamos sustituyendo las creencias y las actitudes prejuiciosas y las perspectivas y disposiciones distorsionadas que antes defendíamos a toda costa.

Cuando hemos afirmado anteriormente que lo esencial para enfrentarnos a nuestros propios prejuicios es estar preparados para gestionar nuestros falsos supuestos cuando abordamos un problema, me viene a la mente el argumento común de las evidencias y estudios científicos como pruebas irrefutables para afirmar, por ejemplo, la superioridad del alumnado de origen anglosajón frente al afroamericano en la educación de los Estados Unidos de Norteamérica. Pero quizá también hay supuestos ocultos que nos compelen a aceptar o rechazar dichas pruebas empíricas. Consideremos la discusión que plantea el sociólogo Robert Dreeben sobre el tema: «Una y otra vez —comenta Dreeben—, la investigación nos documenta sobre la superioridad en el rendimiento académico de los anglosajones sobre los afroamericanos»[19]. Estas diferencias en cuanto al aprendizaje suelen explicarse por razones de diferencias de oportunidades socioeconómicas y culturales en su formación. Pero la investigación de Dreeben nos muestra cómo alumnos y alumnas de primero de primaria, anglosajones y afroamericanos de aptitudes similares, frente a una enseñanza lectora de calidad también similar, presentan niveles prácticamente iguales de rendimiento en lectura. Ello nos demuestra que cuando se ofrecen oportunidades educativas e intelectuales semejantes tanto a un grupo como a otro de estudiantes, no importa la herencia socioeconómica, pues no es un

factor significativo. Tanto los afroamericanos como los de origen anglosajón aprenden de forma equivalente cuando las formas de enseñanza son equivalentes y cuando los afroamericanos reciben «una enseñanza conceptual que potencie … la interpretación de las ideas de forma que se les prepare para los retos intelectuales del currículum de los niveles superiores»[20]. Dreeben acaba mostrando la falsedad de las supuestas inferioridades étnicas de los estudiantes afroamericanos en los contextos educativos, sostenidas por biólogos y genetistas.

La investigación de Dreeben también nos sugiere que los estereotipos como los esquemas son autocomplacientes, es decir, que sólo aceptan las evidencias confirmatorias y rechazan o niegan aquellas pruebas que los cuestionan. Pero así como utilizamos los esquemas funcionalmente cuando nos centramos en algún campo del conocimiento, los estereotipos son disfuncionales, distorsionadores y se constituyen como obstáculos persistentes en la consecución de soluciones equitativas a los problemas sociales. Un gran número de investigadores ha dedicado su estudio a los factores que llevan al estereotipo. Entre ellos, Myron Rothbart se ha centrado en la forma en que un grupo interior viene percibido como heterogéneo y diferenciado, mientras que los grupos externos se perciben homogéneos e indiferenciados[21]. Janet Ward Schorfield muestra sus dudas frente a la perspectiva que recomienda la ignorancia del color como antídoto frente a los estereotipos raciales, y apuesta en cambio por trabajar desde perspectivas pluralistas que reconozcan la heterogeneidad de las situaciones vivenciales[22]. Y David L. Hamilton ha pretendido demostrar que el estereotipo, desde el momento en que está fundamentado cognitivamente, puede reorganizarse desde experiencias cognitivas que muestren las consecuencias beneficiosas de la integración[23].

Antídotos socioculturales

Hemos sugerido una amplia gama de antídotos. Algunos de ellos se encaminan a la producción de cambios motivacionales o socioculturales. Hace tres o cuatro décadas que las políticas de integración están implantadas, pero se basaban inútilmente en mezclar a los estudiantes de diferentes contextos entre sí. La siguiente estrategia consistió en agrupar a los estudiantes en proyectos comunes, siguiendo el modelo colaborativo de los equipos deportivos. El representante máximo de esta perspectiva ha sido Robert E. Slavin[24]. Slavin ha llegado a la conclusión de que cuando los estudiantes trabajan mezclados étnicamente en grupos de aprendizaje

cooperativo, se producen relaciones de amistad interétnicas y beneficios académicos para todos sus miembros[25].

Antídotos cognitivos

Las intervenciones cognitivas directas se han propuesto contrarrestar el pensamiento estereotipador. Dudamos de los esfuerzos de muchos adultos por imponer mediante órdenes instructivas externas el rechazo a los prejuicios, pues incluso pueden llegar a reforzarse. Lo que nos recomiendan Charles Glock y sus colaboradores en la obra *Adolescent Prejudice* es fomentar una enseñanza crítica de forma que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos y empiecen a rechazar voluntariamente sus propios prejuicios. Hemos de enseñarles la lógica de la inferencia, la noción de causalidad y las reglas de la evidencia. Les hemos de mostrar de dónde vienen las diferencias grupales, y que estas diferencias son meramente de grado[26].

Richard Paul nos recuerda también que sólo podremos contrarrestar el prejuicio, la imparcialidad y la irracionalidad a través de la formación en el arte del pensamiento dialógico. Según su modelo de pensamiento dialógico (pensamiento multilógico transversal a las disciplinas) los estudiantes aprenden a asumir otros roles y razonar desde puntos de vista contrarios sobre las disciplinas y de forma transdisciplinar. De esta forma los estudiantes no aprenden a hundir los argumentos opuestos o a sumar más puntos, sino a conocer con profundidad las deficiencias y debilidades de puntos de vista contrarios[27].

Otra perspectiva que también puede considerarse cognitiva se deriva del movimiento feminista y sus análisis sobre el sexismo y el patriarcado en el currículum. Por ejemplo, Janice Moulton afirma que están en contra de los métodos argumentativos que identifican o hacen equivaler éxito con agresividad. Las metas entonces de la investigación no son seguir la indagación donde nos lleve, sino probar la falsedad de la posición contraria. Moulton defiende que el diálogo reemplace a la argumentación, que la cooperación se reestablezca frente a la competición y que las cuestiones del significado se prioricen frente a las de verdad[28].

La comunidad de investigación como estrategia cognitivo-afectiva

Muchos pensadores han afirmado que la emergencia del prejuicio adviene con el declive de la comunidad. El problema de las comunidades en

vías de desintegración ha sido uno de los temas favoritos de muchos sociólogos de los últimos doscientos años en su intento de hallar el sendero que lleva «de la comunidad a la asociación»[29] o del «estado al contrato»[30]. C. S. Peirce afirma que nuestra idea de comunidad está acuñada por la lógica; la lógica exige la conciencia de nuestros intereses y de cómo pueden coexistir conjuntamente y formar una comunidad global de todos los individuos, de todas las etnias y de todas las épocas[31]. Y en el interior de esta comunidad global, nos recuerda Peirce, está la comunidad de investigación.

Dewey extrajo sus conclusiones de Peirce; la sociedad plenamente democrática será la Gran Comunidad, cuyos dos rasgos característicos serán la comunicación y la investigación libres[32]. Con el fin de poder preparar ciudadanos para dicha sociedad, las escuelas a su vez deberán ser también democráticas. Ello supone una reestructuración de la identidad social de las escuelas, y de cada aula en particular, pues no lograremos formar niños y niñas para una sociedad democrática si no empleamos medios que también sean coherentes con dicho fin.

No obstante, Dewey vislumbró aspectos que muchos defensores de la cooperación en el aula no reconocieron: no es suficiente con la formación de una comunidad en la clase. La clase ha de convertirse en una comunidad de investigación, en una comunidad inconformista, interactiva, colaborativa, una comunidad descubridora en la que las injusticias y los reduccionismos sean tratados en su seno como problemáticos y en donde se experimente con la racionalidad en cualquier campo de conocimiento. En breves palabras, podríamos resumir que la concepción que mantiene Dewey del aula es la de un microcosmo que refleja la Gran Comunidad y a su vez en ésta se verán también reflejadas las comunidades que logremos en el aula. Las escuelas del presente alimentarán la sociedad del futuro[33].

Uno de los seguidores más conocidos de Dewey en el campo educativo es Joseph Schwab. Schwab intuye que la comunidad de la clase por sí sola sería capaz de articular las condiciones subjetivas suficientes para la preservación de las prácticas comunitarias y para la generación de actitudes investigadoras en nuestra sociedad. Estas predisposiciones no sólo serían las de investigar, comunicarse, colaborar, etc., sino también predisposiciones a la amistad y al diseño conjunto de comunidades vecinales[34]. Desde el momento en que Schwab proviene del campo de la educación, es consciente de las limitaciones que plantea Dewey y su concepto restringido de investigación proveniente de las ciencias fundamentalmente naturales y experimentales, por lo que enfatiza el valor del diálogo en el aula.

Podríamos resumir concluyendo que muchas de las conductas prejuiciosas son síntomas de una desorganización social; a medida que una sociedad es más justa y armoniosa, los prejuicios desaparecen de las

superestructuras culturales. No son necesarias únicamente la coexistencia étnica y el respeto a los sexos, sino que hace falta colaborar y cooperar. Y no *cualquier* tipo de colaboración, sino la colaboración indagativa. Y no sólo la indagación o la investigación científica, sino otras formas de investigación, como, por ejemplo, el diálogo en el aula.

Remarcamos entonces que la comunidad del aula viene a ocupar el papel del ambiente social de la familia. Y desde el momento en que las adquisiciones lingüísticas y lógicas provenientes de la familia son deficientes, la comunidad en el aula provee un contexto en el que dichas deficiencias pueden ser compensadas. Pero es dudoso que esta transformación se dé sin un apoyo análogo en el ámbito familiar.

Por tanto, las distorsiones de la percepción y del razonamiento que suelen denominarse estereotipos y que producen actitudes y conductas prejuiciosas provienen de una doble raíz, tanto cognitiva como afectiva. Los factores afectivos son sobre todo los motivacionales y los socioculturales. El tratamiento de las perturbaciones de este tipo requieren un clima especial que posibilite a los sujetos prejuiciosos participar en comunidades de investigación en las que puedan interiorizar las actitudes de sus iguales hacia sí mismos y revisarse a sí mismos críticamente.

Los factores cognitivos se muestran a través de articulaciones de supuestos sesgados que a su vez derivan de razonamientos incorrectos. La corrección de los procesos de razonamiento puede llevar a la modificación de los supuestos hacia una mayor imparcialidad y objetividad. Aquí puede ayudarnos la práctica del pensamiento crítico, pero no siempre en todas las circunstancias. A medida que vayamos descubriendo cuán profundamente arraigados están los estereotipos y los prejuicios en causas sociales, iremos valorando la importancia y el calado de las propuestas de formación de comunidades de investigación y de currícula de pensamiento crítico. Y hasta que no tengamos otra alternativa, hemos de perseverar en ello.

Cuando los nuevos vientos de libertad barren modos seculares de represión y de intimidación, resulta que bajo las mismas banderas de la libertad se nutren las voces de los prejuiciosos que cada vez se oyen con más fragor. A medida que los estados son menos represivos, los defensores de los prejuicios se suman en sus esfuerzos por intimidar a otros. El declive de las políticas autoritarias y coercitivas produce un vacío. La educación ha de instalarse en dicho vacío y llenarlo de enseñanzas no autoritarias con estrategias no autoritarias para combatir los prejuicios y el fanatismo. De otro modo nos hallaremos ganando pequeñas luchas, pero perdiendo la gran batalla.

[1] El término «continuo medios-fines» pertenece a John Dewey; véase (1939) *Theory of Valuation,* vol. 2, n.º

4, en *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press, 40-50. Uno de los aspectos sobre los que Dewey insiste más es su afirmación de que no hay «fines en sí mismos», en el sentido siguiente: los fines no son consecuencias únicas de medios particulares y además en sí mismos no aportan consecuencias. Éste es el erróneo debate en relación al tópico de que los fines justifican los medios, pues implica que los medios utilizados han de llevar a una consecuencia deseable y no a otras. Dewey apuesta por «fines inestables» —fines provisionales modificables— en lugar de la rigidez y el estatismo de los «fines en sí mismos» abriendo la posibilidad de la deliberación sobre fines inestables alternati vos que puedan ser alcanzados a través de diferentes medios.

[2]La conexión entre pensamiento crítico y democracia ha sido abordada por muchos filósofos, entre los que destacamos a John Locke. Locke, especialmente en *Some Thoughts on Education,* insistió en la idea de que los ciudadanos han de reflexionar razonadamente sobre las cuestiones que les conciernen y fue muy categórico al pronunciarse sobre la relación entre razón y conducta: «El uso y el fin del buen Razonamiento es el de llegar a buenas Nociones y a un buen juicio sobre todas las cosas; para distinguir también entre la Verdad y la Falsedad, entre lo Correcto y lo Incorrecto y para actuar entonces en consecuencia» (párrafo 189). Un análisis útil de estas cuestiones se halla en Nathan Tarcov (1984), *Locke's Education for Liberty.* Chicago: University of Chicago Press.

[3]Por «investigación» entiendo cualquier forma de práctica autocrítica con el fin de lograr un entendimiento más comprensivo y un juicio más experto. En este sentido la investigación científica es sólo una de las muchas formas de investigación que pueden encontrarse en las humanidades, en el arte y en el ámbito profesional e incluso en cualquier cambio sujeto a la acción o al lenguaje humanos. En relación a la discusión anterior sobre medios-fines, me gustaría señalar que si la investigación es una actividad cada vez más importante de nuestra sociedad, necesitamos adquirir una *educación para la investigación,* y no podremos educar para investigar si no consideramos a la educación *en sí misma como* una investigación, pues ése es el carácter cualitativo del fin que también ha de estar presente en los medios.

[4]El conflicto entre las formas democráticas y la investigación científica es un conflicto entre dos métodos, el primero del orden del consenso y el segundo del orden experimental. Hasta ahora no ha habido una mediación jurídica entre ambos; no obstante, existen varios proyectos de investigación —aeroespaciales, en medicina— en los que los procesos de investigación están supervisados y sujetos a control político.

[5]Véase George Herbert Mead (1910), «The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction», *Science* 31, 688-693, y la entrevista a Joseph J. Schwab en (1976) *Center Magazine,* 9:6.

[6]Benjamin Barber (1984), *Strong Democracy.* Berkeley and Los Ángeles: University of California Press. Véase también Michael Walzer (1980), *Principles,* New York: Basic; Franz Newmann (1957), *The Democratic and Autoritarian State*. Glencoe, Ill.: Free Press; y Stanley Hoffmann (1980), «Some Notes on Democratic Theory and Practice», *Tockeville Review,* 2:1.

[7]Los recientes análisis sobre la perspectiva conservadora de la comunidad se han descrito en Robert A. Nisbet (1953), *The Quest for Community*. Oxford: Oxford University Press. Una visión más positiva sobre la comunidad se halla en Glenn Kinder (1980), *Community: Reflections on a Tragic Ideal.* Baton Rouge: Lousiana State University Press. Véase en especial las pp. 24-33 en donde se aborda la «comunidad como investigación». Otro intento de conectar la comunidad con la investigación se halla en «Communal Ties» de Julius Moravcsik (1988) en el suplemento 62:1 en *Proceedings and Adresses of The American Philosophical Association*, 211-225. Pienso que Moravcsik percibe la especial relación existente entre la comunidad de investigación y la comunidad filosófica. Pero no señala las implicaciones políticas y educativas de este «comunitarismo normativo». Para el análisis de la concepción de comunidad de investigación de Peirce, véase John E. Smith (1983), «Community and Reality», en Eugene Freeman (ed.), *The Relevance of Peirce.* Lassalle Ill.: Hegeler Institute, 59-77, también en Susan Haack, «Descartes, Peirce and the Cognitive Community», *ibídem,* 238-263.

[8]*American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools.* Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 28.

[9]Véase J. S. Mill, *On Liberty,* cap. 2; véase también C. S. Peirce «The Fixation of Belief».

[10]Cheyney, *American Memory,* 16.

[11](1934) *A Common Faith.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

[12](1940) «Gemeinschaft and Gesellschaft», *Fundamental Concepts of Sociology,* traducción Charles P. Loomis. N. Y. : American Book, 3-29.

[13]La interpretación conservadora ha sido desarrollada en los últimos años sobre todo por Robert A. Nisbet (véase *The Quest for Community*). La noción hegeliana de que las comunidades emergen a partir de situaciones conflictivas (como aquella síntesis proveniente de tesis opuestas) ha sido estudiada a fondo por Georg Simmel (1955) en *Conflict and The Web of Affiliations*, trad. Kurt H. Wolff. N. Y.: Free Press, y también en los trabajos más recientes de Lewis Coser bajo la perpectiva de Simmel. Estos análisis examinan el rol de la argumentación

para la formación de las comunidades. En una conferencia que dictó en Venecia (agosto 7-11, 1988) sobre estas cuestiones, Else M. Barth y G. Thomas Goodnigth con el título «The Role of Argument in The Creation and Manitenance of Community» aparece la misma perspectiva.

[14]Véase (1963) *Liberalism and Social Action*. New York: Capricorn.

[15]E. H. Carr defiende que la democracia moderna se erige sobre tres enunciados básicos, todos ellos presentes en Locke: 1) la fuente última de decisión sobre lo que es correcto o incorrecto se halla en la *conciencia individual*, 2) en la sociedad existe una *armonía fundamental de intereses* entre los individuos, 3) la *discusión racional* es el mejor método para poder tomar decisiones en la sociedad. (1951, *The New Society*. London: Macmillan, 61-79.)

[16]Karl Marx, *Manifiesto del Partido Comunista.* Primera parte.

[17]Jean Piaget (1948), *The Moral Judgement of the Child.* Glencoe, Ill: Free Press. Cap. 1.

[18]Véase sobre esta conexión, aunque no comparta siempre sus opiniones, Jane Roland Martin, «Moral Autonomy and Political Education», en Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp (eds.) (1978), *Growing Up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 174-194. En el mismo volumen también, Louis I. Katzer, «Social Philosophy in Children», 194-206. También añado comentarios relevantes en mi reseña de dos libros de Robert Coles, *The Moral Lives of Children* y *The Political Lives of Children*. La reseña se titula «On Morality as "Life put to test"», publicada en 1986 en *Journal of Education,* 168:3, 104-109, llegando a la siguiente conclusión: Los supuestos implícitos en la perspectiva clínica y en la perspectiva educativa no son tan próximos; el primero pretende tratar al paciente averiguando las *causas* de su conducta, mientras que el segundo intenta ayudar a la gente a que piense por sí misma mediante la identificación de las *razones* por las que piensan de dicha forma. Ambas perspectivas no son incompatibles, pero necesitan las dos elevadas dosis de autocomprensión (109). También puede consultarse mi reseña sobre William Hare (1985), *In Defense of Open-Mindedness*. Kingston and Montreal: McGill and Queen' s University Presses, 287-290.

[19](1987) «Closing the Divide», *American Educator*, 11:4, 28.

[20]*Ibídem,* 35.

[21]«Memory Processes and Social Beliefs», en David L. Hamilton (ed.) (1981), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 178.

[22]«Black-White Contact in Desegregated Schools», en M. Hewstone and R. Brown (eds.) (1986), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford: Blackwell Publisher, 91. Véase también de la misma autora (1986) «Causes and Consequences of the Colorblind Perspective», en *Prejudice, Discrimination and Racism.* New York: Academic Press, 250.

[23]«Stereotyping and Intergroup Behavior: Some Thoughts on the Cognitive Approach», en Hamilton (ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*, 333-335. Véase también David L. Hamilton y George D. Bishop (1976), «Attitudinal and Behavioral Effects of Initial Integration of White Suburban Neighborhoods», *Journal of Social Issues,* 32:2, 66.

[24](190) «Cooperative Learning», *Review of Educational Research,* 50:2, 315-342.

[25](1985) «Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools», *Journal of Social Issues,* 41:3, 45-62.

[26]Charles Y. Glock, y otros (1975), *Adolescent Prejudice.* New York: Harper and Row, 155-163, 166-180.

[27]Debbie Walsh y Richard Paul (en prensa), *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.

[28]«A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method», en Sandra Harding y Merrill B. Hintikka (eds.) (1983), *Discovering Reality.* Boston: Reidel, 149-164.

[29]Ferdinand Tönnies, *Fundamental Concepts of Sociology*, 3-29.

[30]Henry Summer Maine (1931), *Ancient Law*. London: Oxford University Press, 99-141.

[31]«Some Consequences of Four Incapacities», en Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce,* 247. Véase también su artículo «On the Doctrine of Chances, with Later Reflections», *Ibídem,* 162.

[32](1954) *The Public and Its Problems.* Denver: Alan Swallow, 184.

[33](1963) *Experience and Education.* New York: Collier, 86-112.

[34]Joseph J. Schwab (1976), «On Building a Community of Inquiry», en *The Great Ideas Today.* Chicago: Encyclopedia Britannica, y en *The Center Magazine,* 9:6.

CONCLUSIÓN

Si es que existe alguna teoría de la educación en Sócrates, nos será difícil encontrarla a través de una formulación explícita, pues se halla inscrita en su práctica. Pero Platón se toma la práctica de Sócrates muy en serio y su respuesta a ella es la producción de teoría (que no significa evidentemente que Platón sea un gran innovador en términos de práctica educativa). No sería exagerado afirmar que así como las reflexiones de Sócrates sobre la práctica se iniciaron a partir de la práctica de sus contemporáneos y siguieron su propio camino, las reflexiones de Platón se iniciaron en la práctica de Sócrates y avanzaron hacia consideraciones teóricas.

Así, Menón pregunta a Sócrates: «¿Es enseñable la virtud?, ¿o es algo que viene con la práctica?», y Sócrates le replica: «No sólo no sé si es enseñable, sino que tampoco que lo sea la virtud en sí.» La discusión se articula alrededor de la enseñabilidad o no de la virtud en función a si se puede traducir como conocimiento o no. Pero lo cierto es que Platón presenta un interés profundo en la cuestión sobre qué es o no es enseñable.

Este tema sigue preocupándonos hasta hoy y lo seguirá haciendo. Algunas respuestas argumentan que es enseñable el conocimiento de los contenidos, pero no es enseñable el «saber hacer», pues este último implica una dimensión artesanal y a la vez artística. Si es artesanal puede ser enseñable, pero si es artística no. Nosotros no entramos en esta polémica y nos aferramos a la concepción de Ryle, referida en el capítulo 11, según la cual tú no puedes enseñarme a pensar por mí mismo, pero sí puedes crear un ambiente en el que yo pueda captar cómo enseñarme a mí mismo a pensar por mí mismo.

Lo que ello significa es que la racionalidad y la creatividad son algo más que ideas regulativas. Son ideales éticos que rigen nuestras vidas. No se trata únicamente de ser racionales y creativos, sino de vivir de forma que la racionalidad y la creatividad sean importantes para nosotros. El ámbito de estos valores es el ámbito de lo que vale la pena ser enseñado. (Seguramente también puedan enseñarse la irracionalidad y la esterilidad, pero no tiene mucho valor el aprenderlos. Ello no significa que no suceda.) Las cuestiones que caen bajo la rúbrica de la racionalidad son enseñanzas valiosas y

enseñables. Aquellas que se identifican con la creatividad también son valiosas, pero no son enseñables; sólo podemos «alentar» dichos aprendizajes de formas diversas, ingeniosas e innovadoras para que los estudiantes se atrevan a ser creativos. Aunque no se enseñen, muchas cosas son realizables.

El giro hacia el pensamiento

Este libro refleja una serie de reflexiones sobre mi práctica de hace veinte años y que viene planteada en la propuesta de la filosofía en la educación primaria. Esta práctica, a su vez, ha sido orientada por el relato del descubrimiento de Harry, una novela de ficción escrita en 1969 que muestra mis ideales educativos. Aunque los protagonistas infantiles de esta narración sean imaginarios, he aprendido mucho escribiéndolos y observando cómo se han materializado en niños y niñas reales de aulas reales. El mensaje implícito de este relato es que cuando alentamos a los niños y niñas a que descubran aquello que es racional y educable, no hace falta instruirles en ello, sino que lo acogen con entusiasmo y originalidad. En otras palabras, en una comunidad de investigación (que viene modelada precisamente en el relato) el diálogo entre aquello educable y lo no educable, entre la técnica y el arte, entre la racionalidad y la creatividad, entre lo expositivo y lo narrativo, entre el grupo y el individuo, entre la tercera y la primera persona, entre la lógica y la imaginación, entre lo cognitivo y lo afectivo, se desarrolla de forma natural, es decir, se despliega entre los polos de todos aquellos dualismos que atraviesan gravemente a la educación. No estoy seguro de que estos dilemas puedan resolverse, pero sí he podido aprender sobre la dificultad de los procesos que implican.

En un artículo escrito posteriormente a la novela de *Harry,* en 1970, pero publicado seis años más tarde, traté de explicar en qué consistiría la enseñanza del pensamiento en las escuelas desde la perspectiva de la filosofía. Durante el mismo período, muchos pedagogos como Hilda Taba, Louis Raths y Othanel B. Smith se quejaban de las lagunas que presentaba el currículum en los ámbitos de la educación del pensamiento, e incluso R. Bruce criticaba también los vacíos en cuanto a la enseñanza del juicio. No obstante, nunca se conectó esta demanda con la necesidad de incorporar la enseñanza de la filosofía al currículum. (A lo largo de los años veremos escasos ejemplos de defensores de una filosofía para niños y niñas. Sócrates fue muy permisivo en este tema, pero Plutarco y Montaigne fueron más rotundos y claros con respecto a ello. Derrida también tendrá razón cuando afirma que la filosofía formaba parte de los programas de estudio infantiles de la aristocracia y que fue la burguesía al tomar el control del currículum

de enseñanza quien expulsó a la filosofía de la escuela.) Tampoco Dewey llega a reconocer el valor educativo de la filosofía en la enseñanza primaria, convencido de que las formas científicas han de ser las ejemplares para la investigación.

Cuando defiendo la filosofía en las escuelas no me refiero a la filosofía académica tradicional que se imparte en las facultades universitarias de filosofía. Estoy hablando de una filosofía reconstruida y retematizada que permita un acercamiento y un acceso por parte de los jóvenes escolares. Incluso debería reinventarse la didáctica de la filosofía, conjuntamente con la revisión del contenido. Ello lo tuve muy presente mientras redactaba el relato de *Harry*; el lector descubre paulatinamente otra forma de transmisión y asimilación de la materia filosófica. Pero fue un concepto de Peirce el que me permitió reconocer el tipo de cambio didáctico que necesitaba para la nueva pedagogía: la comunidad de investigación. Reconocí inmediatamente la esencialidad de esta metodología perfectamente integrable en la enseñanza primaria, sobre todo si lo que pretendemos es *hacer* filosofía y no sólo coleccionar una serie de nombres y de fechas, que es casi como retener las inscripciones lapidarias de un cementerio.

Desde entonces se ha generado una gran preocupación entre los educadores y pedagogos para incorporar las habilidades de pensamiento en la escuela, sobre todo desde el movimiento del pensamiento *crítico*. Pero muy pocos, en cambio, han reconocido la especial conexión que existe entre la filosofía y la enseñanza del pensamiento, o entre la filosofía y la educación para un pensamiento crítico. Si les sonsacamos un poco, rápidamente recobrarán la memoria de su anecdotario del fracaso filosófico en sus estudios y de cómo llegaron a aborrecer y aburrir a los profesores de filosofía, excusas imperdonables en un tratamiento serio de la cuestión.

La razón verdadera no se puede pronunciar. La eliminación de la filosofía del currículum ha sido una pérdida inmensa para la educación, pero como hecho consumado, no hay vuelta atrás. Nuestros déficits curriculares se comportan como los déficits en los presupuestos públicos; se pretenden corregir, pero no hay pensamiento intencional sobre cómo hacerlo. Los diferentes ministerios implicados no acuerdan realizar sacrificios o reducciones para compensar otras partidas menos privilegiadas. Algo parecido ocurre con el déficit curricular: sigue aumentando, pues las profesiones que están dentro se protegen de cualquier revisión curricular por si peligra su cuota de presencia.

La apuesta filosófica

Cada una de las disciplinas requiere la formación de un pensamiento complejo. Ello significa que cada disciplina necesita considerar qué metodología es la más adecuada: qué supuestos, qué criterios, qué procedimientos y qué modos de razonamiento y de juicio. Además, si es una disciplina académica precisa que sea autocrítica, pues si no practica la autocrítica, no se determina a sí misma, no es una disciplina autónoma. Si la lingüística no es lingüística crítica, no es lingüística; si no es química crítica, no es química. Precisamente la autocrítica de cada disciplina es un material que se ha de presentar a los alumnos, y no sólo iniciarlos en cursos introductorios.

En un sentido muy auténtico, cada disciplina representa una cultura propia, con su propio lenguaje y hábitos. No obstante, sus metodologías no difieren tanto entre sí como sus contenidos. Los estudiantes al cursar diversas materias han de doblar esfuerzos en cada una de ellas para asimilar otra vez el aparato metodológico. Hasta cierto punto podríamos afirmar que el método lógico y el científico son transversales a muchas disciplinas. Una economía de esfuerzos nos llevaría entonces a proponer cursos de metodología general para todos los estudiantes. (Que no es lo mismo que un curso de tratamiento interdisciplinar de las materias. La filosofía capacita para tratar estos planteamientos metodológicos generales.)

La filosofía promueve el pensamiento *en el interior* de las disciplinas, pues una de sus funciones principales es enseñar los aspectos genéricos del pensamiento a través de cualquier disciplina y porque modela los procesos de reflexión intradisciplinares y los planteamientos autocríticos en el interior de las metodologías.

La filosofía promueve el pensamiento *sobre* las disciplinas, desde el momento en que una de las formas tradicionales de la filosofía ha sido la «filosofía de»: la filosofía de la matemática, la filosofía de las ciencias sociales, la filosofía del lenguaje, y así sucesivamente. Frecuentemente los cursos de «filosofía de» revelan también aspectos nativos desconocidos u ocultos de las metodologías disciplinares incluso para los expertos en dichas disciplinas.

La filosofía promueve el pensamiento *entre* las disciplinas con el fin de superar la balcanización que suele acompañar a la especialización profesional. La superespecialización es la ruina para el crecimiento académico, pues necesitamos recurrir permanentemente a la perspectiva interdisciplinar que nos aporta la filosofía para ser conscientes que lo que sucede en el exterior y entre las disciplinas es tan importante como lo que ocurre en su interior.

Finalmente también necesitamos a la filosofía, pues hemos de insistir que cuando se habla de investigación, no siempre es investigación científica, o cuando nos referimos a la metodología, no siempre es metodología científica. Existe la investigación artística, la investigación humanística, la

investigación filosófica, la investigación profesional, y cada una contiene su propia dimensión metodológica. Y los estudiantes han de superar cierta unidimensionalidad y habituarse a esta diversidad de planteamientos y perspectivas investigadoras en los distintos campos del conocimiento y de la acción humanas.

Las universidades y las escuelas

Al referirme a la necesidad de una mayor reflexión sobre la práctica intra e interdisciplinar pareciera que me limitase a la educación superior, así como en otros temas me he centrado más en la educación primaria. Sin embargo, el problema de la educación se ha de abordar en todos los ámbitos y niveles educativos, pues precisamente radica en la relación entre la enseñanza primaria y la universitaria y en el eslabón de la secundaria.

Suele ser una tónica repetida oír críticas a la enseñanza elemental y en cambio felicitaciones a la enseñanza universitaria. Nuestros políticos dirigen su mirada a los centros privados de educación superior y emulan a las escuelas públicas para que se asemejen a los primeros. La mala costumbre de ignorar los aspectos materiales y del contexto imposibilita la aceptación de que si las universidades privadas trabajaran en las condiciones de las escuelas públicas no serían tan ejemplares.

A pesar de sus programas ancestrales, de su excesiva burocracia y de la indiferencia del profesorado por cuestiones didácticas y pedagógicas, las universidades son intocables. Violentamente se anulan las críticas realizadas por colectivos externos con expresiones del tipo: «¿Y qué sabrán *ellos* lo que tenemos que hacer?» Y suele ser típica esta respuesta cuando las críticas provienen de los niveles de enseñanza inferiores, pues hasta se discute su derecho al cuestionamiento universitario, lo cual es del todo inaceptable.

Es una tarea aún pendiente el analizar las relaciones cíclicas entre los distintos niveles educativos. Por un lado, los profesores y administradores escolares son productos de la universidad, y los productos de las escuelas conforman gran parte del cuerpo universitario, del personal académico y administrativo de las universidades. Esto significa que los valores universitarios conforman las mentalidades de los responsables de la enseñanza no universitaria, y que a su vez éstos forman las mentes de los niños y niñas que, si superan las barreras selectivas, alcanzan los estudios universitarios para reexponerse esta vez directamente a dichos valores universitarios del inicio de la cadena formativa para luego incorporarlos a la sociedad. Sólo desde el reconocimiento de estas relaciones mutuas e interdependientes de este ciclo podremos valorar la grave irresponsabilidad

de las universidades al evadir las críticas que reciben de la «gente común» y animarlas para que se comprometan a una profunda reflexión y revisión.

El hecho es que sin la ayuda de las universidades, las escuelas tampoco podrán reformarse. Y sin la reforma escolar, las universidades no acogerán estudiantes y profesores formados con un pensamiento complejo. La interdependencia es mutua y necesaria para lograr un cambio significativo y constructivo que sustituya las deficientes relaciones actuales. Es del todo indispensable la colaboración entre las escuelas y las universidades.

Pero no todas las cooperaciones son colaborativas; hay colaboraciones estériles, así como también hay colaboraciones destructivas.La colaboración entre las universidades y las escuelas se ha de plantear desde proyectos, porgramas, acciones comunes. Ello supone que han de implicarse mutuamente en una revisión autocrítica del pasado y del presente. Y atender sobre todo a las discrepancias, y en concreto a las discrepancias curriculares.

Desde hace tiempo sabemos por Margaret Mead y otros antropólogos que las brechas y las rupturas culturales son típicas en aquellos pueblos que se construyen sobre sus propias crisis. Otras culturas favorecen las continuidades culturales de forma que se eviten las crisis. En una cultura, el destete supone una crisis; en otras, no. En ciertas culturas, la adolescencia es una crisis; en otras, no. Todo depende de cómo se preparen a los miembros de una sociedad para el estadio de desarrollo posterior.

En nuestra sociedad, altamente compleja, tenemos áreas de continuidad y otras de discontinuidad. Por ejemplo, en el campo de la educación, nosotros podemos fracasar a la hora de preparar a los alumnos para realizar el salto de la aritmética al álgebra, con el consecuente trauma que ello les producirá al encontrarse con esta nueva dimensión de las matemáticas. O podemos también fallar al formarles para un pensamiento complejo y al llegar a los estudios universitarios hallarse sin armazón mental para responder a los retos de la formación superior.

Si nos hemos de tomar en serio el consejo de Bruner de que cualquier materia puede enseñarse íntegramente en cualquier nivel, podremos sobrellevar las discontinuidades curriculares. Para cada nivel nos hemos de plantear la siguiente pregunta: «¿Qué habilidades necesitan los alumnos y cuáles han aprendido ya para poder abordar de la mejor manera posible esta materia?» La mayoría de nuestros aprendizajes suponen unos aprendizajes previos que son los que nos posibilitan avanzar. Un currículum racional es aquel que enseña previamente aquellas habilidades y conceptos que serán necesarios para aprendizajes posteriores. Un currículum irracional (por ejemplo, la mayoría de los de ciencias de la educación) espera a los nuevos conceptos para intentar enseñar las habilidades y conceptos precondicionales para los nuevos aprendizajes.

Un ejemplo flagrante de estas inconsistencias curriculares lo representa la

filosofía que suele ser un componente generalmente necesario para la enseñanza superior, pero que, en cambio, no existe en la educación primaria o es insignificante en la secundaria. Una de las consecuencias directas de esto es que los estudiantes carecerán de herramientas de pensamiento filosófico al llegar a la universidad. Para aquellos educadores que desprecian la importancia de la filosofía, lo anterior no es ninguna tragedia. Incluso en el ambiente universitario se percibe una gran ambivalencia frente a la filosofía. Por un lado, es impensable la educación superior sin alguna formación filosófica; pero, por otro lado, se acusa a la filosofía de parásita de las otras disciplinas, pues no es una disciplina auténtica. La filosofía es vista como una disciplina pirata que pretende abordar el galeón de las otras disciplinas para capturar el tesoro de sus conocimientos. Pero además se teme a los filósofos por su posible contagio de esta marginación y por su poder de hacer sentir a los otros también marginales al problematizar sus disciplinas. Pero si la filosofía tiene un valor especial para el pensamiento en las otras disciplinas, su pérdida constituye una seria preocupación.

Lo que he intentado transmitir también es que las universidades se han aliado con la escuela primaria para excluir la filosofía de la educación, negando toda influencia positiva de la filosofía en el currículum básico, y ello se demuestra, por ejemplo, desde el momento en que estas ausencias se determinan por los expertos de las facultades de educación a la hora de construir el currículum de educación primaria.

Una de las razones que ya sugerí anteriormente para explicar esta falta de iniciativa es la complicidad y las relaciones incestuosas (como las existentes entre las esferas políticas, militares y económicas) que mantienen los editores de libros de texto, los creadores de instrumentos de evaluación, los departamentos universitarios de educación, los servicios de apoyo educativo locales, los intereses empresariales en educación, las administraciones y los profesores de pedagogía para bloquear estos cambios. Pero siendo la universidad miembro valioso de este grupo, apelo a su calidad de institución libre y con poder para repensar el currículum desde sus centros universitarios pedagógicos hacia un currículum más racional. No se trata de reetiquetar las materias con títulos modernos que se refieran al pensamiento, sino de transformar profundamente los contenidos y las metodologías de forma que se permita la reincorporación de visiones y materias expulsadas anteriormente y de forma injustificada.

No lograremos nuestras intenciones, ni se desarrollará un pensamiento complejo entre el alumnado de primaria, hasta que las propias carreras no incorporen cursos troncales de filosofía y hasta que las otras materias no se enseñen de forma crítica y reflexiva. Y esto no sucederá tampoco hasta que las universidades no se impliquen en un riguroso proceso de autorreflexión sobre sus propios valores y prácticas. Ha de reconocer también su

irresponsabilidad frente a las demandas y propuestas de los estudiantes universitarios y su capacidad para alterar las relaciones de conocimiento en el aula. La universidad también tiene el deber moral de ejercer presión sobre las administraciones y los políticos de la educación que suelen esgrimir su incapacidad para generar estos cambios, pero que luego despliegan ingentes esfuerzos para bloquear cambios que consideran amenazantes. Si no se producen estos compromisos e intervenciones, cada vez se alejará más de las aulas escolares el horizonte del pensamiento complejo.

La universidad libre

Una última palabra para la libertad académica. Una de las razones por las que asociamos y apelamos a la universidad para que incorpore el pensamiento complejo es debido a que ésta disfruta un estatus de mayor libertad académica que las escuelas, en las que suele ser más simulada que real. Así como el clima de libertad intelectual que se respira en la universidad provoca a su vez una mayor creatividad intelectual, el clima de constricción intelectual en los centros educativos no universitarios genera conformidad intelectual. No se trata de diferencias mentales entre los sujetos, sino de diferencias contextuales las que producen una mayor o menor cualidad en el pensamiento de dichas instituciones. Los niños y niñas no son menos creativos intelectualmente que el estudiantado universitario.

Pero este círculo vicioso se ha de romper desde distintas barricadas; pues aunque la libertad académica sólo sea permisible en los ámbitos universitarios, la filosofía al entrar en la educación primaria, no sólo se aporta a sí misma, sino que abre las compuertas de la libertad académica desde el momento en que demuestra que los niños y niñas pueden ejercer dicha libertad de forma responsable.

La filosofía ha mostrado que es *posible* la libertad académica en la escuela primaria. Para que ello se convierta en un hecho son necesarias dos condiciones más: incorporar el pensamiento complejo transversalmente a todas las disciplinas y una formación superior y profesionalizadora del profesorado de primaria.

Afortunadamente, nos hemos puesto en camino hacia estas tres metas. Nos acompaña, además, otra suerte: es ya demasiado tarde para la marcha atrás.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

ADAMS, Marylin Jager (1989): «Thinking Skills Curricula: Their Promise and Their Progress», *Educational Psychologist* 24:1, 25-77.

ARISTOTLE (1941): *The Basic Works of Aristotle,* editados por Richard McKeon. New York: Random House.

AUSTIN, J. L. (1962): *How to do Things with Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

—— (1961): *Philosophical Papers*. Oxford: Clarendon Press.

BARBER, Benjamin (1984): *Strong Democracy*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

BARON, Joan Boykoff, y Robert J. STERNBERG (1987): *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman.

BARON, Jonathan (1985)*: Rationality and Intelligence*. Cambridge University Press.

BEARDSLEY, Monroe (1975): *Thinking Straight*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

BLOOM, Benjamin S.; Max D. ENGELHART; Edward J. FURST; Walker H. HILL, y David R. KRATHWOHL (eds.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*, vol. 1: *Cognitive Domain*. New York: McKay.

BROWN, Harold I. (1988): *Rationality*. New York: Routledge.

BROWN, John Seely; Allan COLLINS, y Paul DUGUID (1989): «Situated Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher,* enero-febrero 1989, 32-42.

BRUNER, J. S. (1968): *Processes of Cognitive Growth*. Worcester, Mass.: Clark University with Barre.

BRUNER, J., y K. CONNOLLY (eds.) (1974): *The Growth of Competence*. London: Academic Press.

BUCHLER, Justus (1951): *Towards a General Theory of Human Judgement*. New York: Harcourt Brace.

CAREY, Susan: «Semantic Development: The State of the Art», en Eric WANNER, y Lila R. GLEITMAN (eds.) (1982): *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge University Press, 347-389.

CRAWSHAY-WILLIAMS, Rupert (1957): *Methods and Criteria of Reasoning*. London: Routledge and Kegan Paul.

DEWEY, John (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

—— (1916): *Democracy and Education*. New York: Macmillan (1944).

—— (1938): *Experience and Education*. New York: Collier (1963).

—— (1938): *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt.

DICKIE, George (1988): *Evaluating Art*. Philadelphia: Temple University Press.

DREEBEN, Robert (1987): «Closing the Divide», *American Educator* 11:4, 28-35.

EMMET, Dorothy (1975): *Rules, Roles and Relations*. Boston: Beacon.

FAUST, David (1984): *The Limits of Scientific Reasoning*. Minneapolis: University of Minessota Press.

FISCHER, W. R. (1978): «Toward a Logic of Good Reasons», *Quarterly Journal of Speech*, 376.

FISCHER, Alec (ed.) (1988): *Critical Thinking*. Norwich: University of East Anglia.

FREESE, Hans Ludwig (1989): *Kinder sind Philosophen*. Berlin: Quadriga.

GADAMER, Hans Georg (1983): «Hermeneutics as Practical Philosophy», *Reason in the Age of Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 91-115.

—— (1985): *Philosophical Apprenticeship*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

GEACH, P. T. (1983): «Comparatives», *Philosophia* 13:3-4, 235-246.

GEACH, P. T., y M. BLACK (eds.) (1966): *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford: Blackwell Publisher.

GEWIRTH, Alan (1983): «The Rationality of Reasonableness», *Synthèse* 57, 225-247.

HAMLYN, D. W.: «Epistemology and Conceptual Development», en T. MISCHEL (ed.) (1971): *Cognitive*

Development and Epistemology. London: Academic Press.

—— (1978): *Experience and the Growth of Understanding*. London: Routledge and Kegan Paul.

HIRST, Paul H. (ed.) (1974): *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.

HUSSERL, Edmund (1973): *Experience and Judgement: Investigations in a Genealogy of Logic*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

INHELDER, Barbel, y Jean PIAGET (1964): *The Early Growth of Logic in the Child*. New York: Norton.

KAPP, Ernst (1967): *Greek Foundations of Traditional Logic*. New York: AMS Press.

KUHN, Thomas S. (1977): *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.

LA CHARITÉ, Raymond C. (1968): *The Concept of Judgement in Montaigne*. The Hague: Martinus Nijhoff.

LEWIS, C. I. (1971): *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, Ill.: Open Court.

LINK, Frances R. (ed.) (1985): *Essays on the Intellect*. Alexandria, Va.: ASCD.

LINN, M. C. (1982): «Theoretical and Practical Significance of Formal Reasoning», *Journal of Research in Science Teaching* 19, 727-742.

LIPMAN, Matthew (1988): «Critical Thinking: What Can It Be?», *Educational Leadership,* 38-43.

—— (1976): «Philosophy for Children», *Metaphilosophy* 7:1.

—— (1988): *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.

LIPMAN, Matthew, y Ann Margaret SHARP (1978)*: Growing Up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.

LIPMAN, Matthew; Ann Margaret SHARP, y Frederick S. OSCANYAN (1980): *Philosophy in the Classroom*, 2.ª Ed. Philadelphia: Temple University Press.

LLOYD, G. E. R. (1971): *Polarity and Analogy: Two Types of Argumentation in Early Greek Thought*. Cambridge University Press.

LYOTARD, Jean François (1984): *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minessota Press.

MCPECK, John E. (1981): *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's.

MARGOLIS, Howard (1987): *Patterns, Thinking and Cognition: A Theory of Judgement*. Chicago: University of Chicago Press.

MARGOLIS, Joseph; Peter T. MANICAS; Rom HARRÉ, y Paul F. SECORD (1987): *Psychology: Designing the Discipline*. New York: Blackwell Publisher.

MEAD, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

MONTAIGNE, Michel de: *Essays*. New York: Grolier.

NICKERSON, Raymond S.; David N. PERKINS, y Edward E. SMITH (1985): *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

NISBET, Richard E., *et al*. (1987): «Teaching Reasoning», *Science,* octubre 30, 625-631.

PEEL, E. A. (1971): *The Nature of Adolescent Judgement*. New York: Wiley Interscience.

PEIRCE, Charles Sanders*: Collected Papers*, editados por Charles Hartshorne y Paul Weiss (1965-55). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 8 vols.

——: «Some Consequences of Four Incapacities», en Justus Buchler (ed.) (1955): *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover, 228-250.

PERKINS, David N., y Gavriel SALOMON (1989): «Are Cognitive Skills Context-Bound?», *Educational Researcher,* enero-febrero 16-25.

PETERS, R. S. (ed.) (1967): *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

PIAGET, Jean (1924): *Judgement and Reasoning in the Child*. London: Routledge.

PINES, A. Leon: «Toward a Taxonomy of Conceptual Relations and the Implications for the Evaluation of Cognitive Structures» en Leo, H. T. WEST, y Leon A. PINES (eds.) (1985): *Cognitive Structure and Conceptual Change*. New York: Academic Press, 101-129.

PRAWAT, Richard S. (1989): «Promoting Access to Knowledge, Strategy and Dispositions in Students: A Research Synthesis»*, Review of Educational Research* 59:1, 1-41.

RAUP, R. Bruce; G. E. AXTELLE; Kenneth D. BEENE, y B. Othanel SMITH (1950): *The Improvement of Practical Intelligence*. New York: Harper and Row.

RAZ, Joseph (1978): *Practical Reasoning*. New York: Oxford University Press.

RESNICK, Lauren B., y Leopold E. KLOPFER (1989): *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, Va.: ASCD.

RICE, Eugene F. Jr. (1958): *The Renaissance Idea of Wisdom*. Westport, Conn.: Greenwood.

RUSSELL, James (1978): *The Acquisition of Knowledge*. New York: St. Martin's.

RYLE, Gilbert (1971): *Collected Papers*. New York: Barnes and Noble, 2 vols.

SCHEFFLER, Israel (1965): *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago: Scott, Foresman.

SMITH, Barbara Herrnstein (1988): *Contingencies of Value: Alternative Prespectives for Critical Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

SMITH, Bary (ed.) (1988): *Practical Knowledge: Outlines of a Theory of Traditions and Skills*. London: Crom Helm.

SOKOLOWSKI, Robert (1979): «Making Distinctions», *Journal of Metaphisycs* 32:4, 636-676.

SOMMERS, Fred: «Predicability» en Max Black (ed.) (1965): *Philosophy in America*. Ithaca, N. Y.: Corbnell University Press, 262-282.

VYGOTSKY, Lev. (1962): *Thought and Language*, editado y traducido por Eugenia Hanfman y Gertrude Vakar. Cambridge, Mass.: MIT Press.

WALSH, Debbie, y Richard PAUL: *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality*. American Federation of Teachers.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1953): *Philosopical Investigations*. Oxford: Blackwell Publisher.

——: *Remarks in the Foundations of Mathematics,* editado por C. H. von Wright; R. Rees y G. E. Anscombe (1983): Cambridge, Mass.: MIT Press.

WRIGHT, Ian, y Carol LA BAR (1987): *Critical Thinking and Social Studies*. Canada: Grolier.

Índice

Índice